

Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität: Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns

Rauschenbach, Thomas; Treptow, Rainer

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T., & Treptow, R. (1984). Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität: Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns. In S. Müller, H.-U. Otto, H. Peter, & H. Sünker (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II: theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen* (S. 21-71). Bielefeld: AJZ Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52566>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität.
Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns**

„Im Grunde genommen müssen wir doch eingestehen, daß auch wir nicht wissen, was ein Sozialarbeiter zu einer erfolgreichen praktischen Arbeit eigentlich benötigt“ (Leiter eines städtischen Jugendamtes)

„Wenn ich mir diese Diskussion anhöre, dann frage ich mich, wo die sozialpädagogische Wissenschaft gelandet ist; weiß sie überhaupt noch, wovon sie redet?“ (Fazit eines renommierten sozialpädagogischen Wissenschaftlers zum Verlauf einer Diskussion über Handlungskompetenz)

„Wir plädieren . . . dafür, mit den Theorien über sozialpädagogische Kompetenz aufzuhören“ (Lau/Wolff 1982: 297)

1. Die Kompetenzdiskussion als wissenschaftliches Surrogat

Das selbsteingestandene unzureichende Wissen des Praktikers, die kopfschüttelnd-resignative Ratlosigkeit des Wissenschaftlers und die selbstsichere Entschiedenheit des Forschers sind drei Äußerungen, die zwar Unterschiedliches bemängeln, dennoch auf den gleichen Gegenstand verweisen: die Kompetenzdiskussion. Unzureichendes Praxiswissen, mangelnde Selbstvergewisserung und eine unzulängliche Theorie werden in diesem Kontext beklagt. Hiermit wird eine Diskussion in Frage gestellt und selbst zum Problem, die kaum begonnen hat. Diese Situation soll uns veranlassen, Substanz, Rationalität und Implikationen der *sozialpädagogischen Theorien selbst zum Gegenstand der Überprüfung zu machen*. Ist die „Theorieproduktion“ in der Kompetenzdebatte – und damit auch die in der Sozialpädagogik insgesamt (1) – tatsächlich am Ende angelangt, oder läßt sie, in der „Krise“, das Ende eines Anfangs sichtbar werden? Ob die Thematisierung dieser Frage nur eine neue Variante der wis-

senschaftlichen Selbstbeschäftigung oder selbst ein Beitrag zur theoretischen Fundierung der Kompetenzdiskussion ist, wird die Substanz der nachfolgenden Überlegungen erweisen müssen.

Nicht die Kompetenzen in der praktischen Sozialarbeit sind also der Gegenstand und das unmittelbare Erkenntnisinteresse dieses Beitrags, sondern eine selbstreflexive Vergewisserung der wissenschaftlichen Diskussion *über* Kompetenz und – diese einschließend – die Selbstüberprüfung der sozialpädagogischen Theorieproduktion. Es geht uns dabei jedoch nicht vorrangig um die Eröffnung einer für die SP/SA immanenten erkenntnistheoretischen Debatte (2), sondern um die Rekonstruktion der impliziten Annahmen, gleichsam der strukturierenden Denkfiguren in den sozialpädagogischen Theorien über ihren zu untersuchenden Gegenstand selbst. Der Kompetenzdiskussion haftet der Anschein eines bloßen wissenschaftlichen Surrogats in doppelter Weise an: Zum einen verkörpert die diffuse Vielfalt verwendeter Konstrukte eine nur ansatzweise reflektierte und begründete Auswahl einzelner Theorieansätze; zum anderen ist dies aber auch ein Ausdruck für die mangelnde Reflexion der Verwendbarkeit von Theorien, Modellen und Kategorien für eine hergestellte bzw. herzustellende Praxis überhaupt. Daß die eingangs illustrierte Ratlosigkeit, Verwirrung und Kritik existiert, verweist auf den stellvertretenden und provisorischen Charakter der Kompetenzdiskussion für das allgemeine Theoriedilemma in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (SP/SA).

1.1. Defizite der bisherigen Kontroverse

Es ist faszinierend und irritierend zugleich, zu sehen, wie der Wissenschaftsbetrieb immer wieder Konjunkturen von Begriffen und Konzepten hervorbringt. Handlungskompetenz scheint bisweilen eine solche Metapher zu sein, deren Verwendung deutlich machen soll, daß man wissenschaftlich auf dem laufenden ist (3). Ob sie allerdings auch Garant für einen qualitativen Schub und Erkenntnisfortschritt im Feld sozialer Arbeit sein kann, wird erst die wissenschaftliche Betrachtung im Nachhinein erweisen (4). Zumindest hat nicht jede Kategorie und jedes Konzept, das eine wissenschaftliche „Epoche“ hervorgebracht hat, diesen Beweis geliefert. Relativ unabhängig und widerstandsfähig gegenüber den eigensinnigen Rezeptionsmechanismen des Wissenschaftsbetriebes scheinen allenfalls *theoretische Plausibilität*, *inspirierende Originalität* oder aber *praktische Relevanz* solche Kriterien zu sein, die eine gewisse Gewähr dafür bieten könnten, Phasen schnelllebiger Kurzformeln und Modebegriffe zu überdauern.

Vor diesem Hintergrund muß die Kompetenzdiskussion gesehen werden, denn an dieser Frage entscheidet sich, ob die Diskussion Gefahr läuft, in einer Sackgasse zu enden, sofern sie nicht wenigstens eines dieser Kriterien erfüllen kann. Derzeit kann man jedenfalls den Eindruck gewinnen, als genüge die „kompetente“ Diskussion *über* Kompetenz sich selbst, als käme es nur darauf an, in einer Art „brain-storming“ ständig weitere Kompetenzen zu entdecken oder

zu definieren, die scheinbar unabdingbar für qualifiziertes sozialpädagogisches Handeln sind. Hat denn die bisherige Diskussion eine wirklich praxisbezogene oder wissenschaftlich-theoretische Relevanz gehabt? Oder ist Handlungskompetenz nicht ein Ersatz-Konstrukt, das alte Probleme auf eine neue Ebene verschiebt, das neue Erklärungskraft nur suggeriert?

Konkreter gefragt: Ist die Diskussion über Handlungskompetenz nicht eher ein Surrogat für die im Sande verlaufenen Diskussionen (5) etwa über die „Sozialarbeit als Beruf“ (vgl. Otto/Utermann 1971), über die „gesellschaftlichen Perspektiven der Sozialarbeit“ (vgl. Otto/Schneider 1973) oder über die „politische Produktivität der Sozialarbeit“ (vgl. Gaertner/Sachße 1978)? Ist sie nicht auch ein Indiz für die nicht gelungene/gelingbare Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Erkenntnis und Erfahrung? Vermengt sich also in den Versuchen über Handlungskompetenz nicht eine kategorial noch unzulänglich erfaßte Handlungspraxis mit einer unabgeschlossenen, abgebrochenen und darin lediglich verschobenen Theorieproduktion?

Ein typischer Zugang zur Kompetenzproblematik scheint der Versuch zu sein, aus den vorhandenen Modellen *die* entscheidende Kompetenz für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen herauszukristallisieren (6): Sei es *Beratung* oder *Aufklärung*, die Fähigkeit zur *Politisierung* oder *Konfliktfähigkeit*, sei es *Bedürfnisorientierung* oder — neuerdings — die Kompetenz zum *Kompetenztransfer*, die Fähigkeit zur *Entwicklung sozialaktiver Kontexte* oder die Fähigkeit zur *(Selbst-) Reflexion*, um nur einige zu nennen (7). Sehr rasch läßt sich dabei allerdings erkennen, daß die einzelnen Kompetenzmodelle bereits der gedanklichen Prüfung ihrer *praktischen* Relevanz nicht standhalten können; und Versuche, die Fülle der erforderlichen Fähigkeiten zu ordnen, zu selektieren und zu hierarchisieren, hinterlassen das Unbehagen, beliebig und letztendlich nicht begründbar zu sein (vgl. z.B. Nieke 1981). Schließlich zeigen sich aber auch deutliche Schwierigkeiten, diese „Kompetenzprofile“ in einen *theoretischen* oder gar gesellschaftstheoretischen Kontext einzuordnen. Wir gehen daher von der Annahme aus, daß es der Kompetenzdiskussion bislang an zwei Voraussetzungen mangelt: erstens an einer gründlichen *empirischen* Analyse ihres heterogenen Gegenstandes und zweitens an einer systematischen, d.h. begründeten und reflektierten *theoretischen* Verortung sozialpädagogischen Handelns.

Das *empirische Defizit* wird dabei durch Kasuistik (8) ebenso unzureichend kompensiert wie durch den Versuch, praxisrelevante Kompetenzen einfach zu postulieren, ohne die Instanz wissenschaftlich-diskursiver Prüfung durchlaufen zu haben; und dazu gehört auch die Prüfung des jeweiligen empirischen Geltungsanspruchs. Das *theoretische Defizit* hingegen ist unauffälliger, da in der Regel die Kompetenzmodelle zwar über „Theorien“ eingeführt, diese jedoch voluntaristisch ausgewählt werden. Dies aber heißt — und das ist der oben monierte Mangel —, daß das Auswahlkriterium und die Verwendung dieser Konstrukte nicht mehr *begründet* und im Kontext einer theoretischen Gesamtanalyse der SP/SA rekonstruiert werden; dadurch wird in gewisser Weise jede „Theorie“ brauchbar (9). Mit Bezug auf diese Defizite ergeben sich für

die Kompetenzdiskussion drei Konsequenzen:

(1) Die praktische Sozialarbeit muß daraufhin untersucht werden, was in ihr geschieht und unter welchen Kriterien das Handeln dabei als „erfolgreich“ eingeschätzt wird bzw. werden kann; dies setzt die Innovation von Forschungsvorhaben oder zumindest die Aufbereitung von empirisch verifizierbaren Forschungsergebnissen voraus.

(2) Die Theorien, Annahmen und Modelle zur sozialpädagogischen Handlungskompetenz müssen daraufhin überprüft werden, inwieweit sich in ihnen Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand verbergen, die diesen in gewisser Weise präjudizieren.

(3) Die Beiträge zur Kompetenzdiskussion schließlich müssen daraufhin befragt werden, inwieweit sich in ihnen theoretische Erkenntnisse mit praktischen Empfehlungen vorschnell vermengen, also ein Mittelweg ohne gründliche Empirie und ohne eine begründete und begründende Theorie beschritten wird.

Bevor wir uns insbesondere mit der zweiten Problematik beschäftigen werden (10), wollen wir uns mit der eingangs schon angedeuteten Position von Lau/Wolff (1982) und den fatalen Konsequenzen ihrer Schlußfolgerungen auseinandersetzen. Denn: Wenn sie richtig ist, macht sie eine immanente Auseinandersetzung mit den (Kompetenz-)Theorien überflüssig.

1.2 Zur Theoriefähigkeit empirischer Kompetenzforschung

Lau/Wolff (1982) vertreten in ihrem Beitrag eine dezidierte Position empirischer Sozialforschung, die die in der realen Praxis liegende „theoretische“ Potenz lediglich freilegen will, „Theorie“ kompetenter Sozialpädagogik also als Extrakt der richtigen Erforschung einer immer schon kompetent handelnden Praxis betrachtet.

„Wir wenden uns in diesem Beitrag gegen die Anmaßung, die Qualität sozialer Arbeit und die Kompetenzen der Sozialarbeit ‘von oben’ (administrativ/juristisch) oder ‘von außen’ (psychologisch/soziologisch/sozialpädagogisch) zu bestimmen“, so Lau/Wolff (1982: 261) in der Eröffnung ihrer „Abrechnung“ mit üblichen Modellen und Theorien zur Kompetenz. In ihrer „soziologischen Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit“ weisen sie vor dem Hintergrund einer Analyse sozialpädagogischen Handelns im Allgemeinen Sozialdienst nach, daß die bisherige Kompetenzdiskussion als Kontroverse zwischen Kompetenzmodellen und als Diskussion über Kompetenz geführt wurde. Dabei konnten die Modelle die Erwartung, handlungsanleitend zu sein, nicht erfüllen, da sie die Komplexität des praktischen Handelns der Sozialarbeiter (empirisch) noch gar nicht erfaßt und dabei (theoretisch) doch schon als prinzipiell verbesserungsbedürftig konzipiert hatten.

Die erste Konsequenz, die Lau/Wolff daraus ziehen (die Praxis des professionell handelnden Sozialarbeiters *empirisch* zu erforschen), deckt sich mit dem eingangs konstatierten empirischen Defizit in der Kompetenzdiskussion. „Uns liegt viel an der Klärung und ein wenig auch an der Enthüllung jener *praktischen Fertigkeiten*, die in der Praxis erfahrene und von ihren Kollegen als 'kompetent' erachtete Sozialarbeiter als Antworten auf die *praktischen Probleme* ihrer Tätigkeit entwickeln“ (S. 261). Hier wird unter Berufung auf Prämissen der interpretativen Sozialforschung der Prozeß der Herstellung praktischer Fertigkeiten im sozialarbeiterischen Handlungsvollzug zum Bezugspunkt der empirischen Zugangsweise.

Problematisch wird dieses Forschungsverständnis auf der Basis einer ethnomethodologischen Vorgehensweise hingegen genau in dem Moment, wo es sich mit dem resümierenden Plädoyer der Autoren vermengt, „mit den Theorien über sozialpädagogische Kompetenz aufzuhören“ (S. 297). Mindestens in zweifacher Hinsicht würde dadurch ein Typus von „Theorie“ gefördert, der selbst defizitär zu werden droht:

(1) Wenn Kompetenzmodelle und Theorien ihren Mangel nicht schon allein darin haben, daß sie als theoretische Konstrukte notwendigerweise abstrakt sein müssen, sondern als Modelle *beliebige und unzureichende* Anteile aus der sozialpädagogischen Praxis auswählen und verallgemeinern (und hierfür gar noch eine anmaßliche, weil „kontextfrei formulierte Meßlatte 'richtiger' Praxis“ an das kategorial vorab als unzulänglich bestimmte Handeln der Praktiker anlegen), so drückt sich in dieser „falschen“ Theorie eine Präjudizierung des Gegenstandes aus, indem die „Kompetenz“ der Sozialarbeit bereits in der Kategorienbildung vorentschieden wird. Die *theoretische* Alternative müßte demzufolge aber zunächst sein, „bessere“, d.h. differenziertere, praxisadäquatere und theoretisch ausgewiesene Modelle und Konstrukte zu entwickeln, die diesen Einwänden gerecht werden (11).

(2) Lau/Wolff reagieren auf die „falsche“ Abstraktion vorliegender Theorien jedoch mit dem Gegenstück einer allzu pragmatisch-offenen Theorieform, indem sie die Differenz von (reflexionsbezogener) wissenschaftlicher Analyse und (gegenstandsbezogenem) funktionalem Normativismus (12) nicht mehr berücksichtigen: „In Absetzung von sozialpädagogischen Kompetenztheorien betrachten wir Sozialarbeiter *grundsätzlich als kompetent*, und zwar in dem Sinne, daß sie die praktischen Probleme ihrer Arbeitssituation mit den ihnen zur Verfügung stehenden Methoden (eine davon ist sicherlich die Verwendung des sozialpädagogischen Codes) in einer Weise bewältigen, die Kollegen, Vorgesetzten und Klienten als 'normal' und 'selbstverständlich' erscheint, die keine *Krisen* auslöst und *Skandale* befürchten läßt, bei der ihnen niemand dreinredet, die *folglich* von keinem Beteiligten als der gegebenen Situation *völlig unangemessen* erlebt werden kann“ (S. 296 f.; Hervorh. d. d. Verf.).

Ihre noch anfänglich aufgestellte Forderung, zwischen dem Nachvollzug

hergestellter Handlungspraxis und der Frage, ob diese Praxis beispielsweise fortschrittlich, klientenangemessen oder gelungen ist, zu unterscheiden (vgl.: 261 f.) und daher von einer methodischen *Zweistufigkeit* auszugehen, wird spätestens hier beiseite gelegt. Konstatiert wird, daß Sozialarbeit in der Praxis irgendwie – auf jeden Fall ohne eine sie ständig kritisierende Theorie – funktioniert, daß sie als nicht „völlig (!) unangemessen“ erlebt wird und auch keine negativen Folgen nach sich zieht (keine „Krisen und Skandale“; offensichtlich werden Handlungen erst bei derartig gravierenden Folgen als negativ eingestuft) und insofern als grundsätzlich kompetent betrachtet werden kann. Damit aber wird die Ebene einer kommunikativ hervorzubringenden, *konsens-*orientierten Handlungsrationalität negiert zugunsten einer *effizienz*orientierten Sozialtechnologie, zugunsten der „normativen Kraft des Faktischen“. Die Fragen „Was ist ‘gute’ und ‘kompetente’ Sozialarbeit?“ und „Wie muß ich handeln, damit ich eine gute und kompetente Sozialarbeit mache?“ werden in ihrer Substanz aufgelöst in die Aussage „Was funktioniert, erweist sich dadurch, daß es funktioniert, auch als kompetent und angemessen“ (13). Die Aufgabe, zumindest in einem zweiten Schritt – so noch zu Beginn ihrer Ausführungen Lau/Wolff selbst – über die qualitative Differenz von „besseren“ und „schlechteren“ sozialpädagogischen Handlungsstrategien nachzudenken – was eine theoretische Arbeit wäre –, wird damit hinfällig, selbst wenn man davon ausgeht, daß die Kriterien der Beurteilung nicht allein in der (hergestellten) Praxis selbst liegen können.

Wir haben für die Überlegungen von Lau/Wolff eine Lesart vorgeschlagen, bei der die Grenzen einer aus der Praxis selbst hervorgehenden „Theorie“ deutlich werden sollen (14). Wenn wir dabei zu dem Schluß kommen, daß das Erkenntnisvermögen über sozialpädagogische Praxis nicht allein in der empirisch-praktischen „Enthüllung“ ihres Vollzugs, also ihrer tatsächlichen Wirkung liegt (15), so wird der sozialpädagogischen Theorieproduktion jedoch wieder eine Aufgabe zugewiesen, die Lau/Wolff ihr gerade nicht zutrauen. Da wir aber nicht im *Verzicht* auf Theorieproduktion, sondern in der Überwindung *unzulänglicher* Theorie den alleinigen Ausweg aus dem „Theoriedilemma“ sehen, müssen wir in der Überprüfung der Theorien selbst *einen* Ansatzpunkt für ihre Weiterentwicklung suchen. Dabei scheint es uns hilfreich, die *Potenz* der sozialpädagogischen Theorien nicht nur in ihrem Anwendungsfall „Handlungskompetenz“ zu analysieren.

1.3 Zum Erkenntnisvermögen sozialpädagogischer Theorien

Liest man Lau/Wolff unter dem Aspekt, daß sie letztendlich selbst abstrahierende Annahmen über soziale Wirklichkeit machen und damit auch Erkenntnisse bzw. „Theorien“ produzieren (obgleich sie eine andere Art von Theorie ablehnen), so können wir zwischen zwei Theorietypen unter-

scheiden: Bei dem ersten Typus handelt es sich um eine Theorie, die sich darauf beschränkt, die Komplexität des Alltagshandelns herauszufiltern, zu systematisieren und zu strukturieren. Solche „Theorien“ gewinnen ihre Kategorien aus dem Feld selbst (ethnomethodologische Selbstgenügsamkeit) und sind darin Alltagstheorien zweiten Grades (vgl. dazu etwa Weingarten/Sack 1976). Davon zu unterscheiden sind Theorien, die mit dem Anspruch verbunden sind, das Untersuchungsfeld in seiner Heterogenität mit Hilfe von Kategorien zu strukturieren, die gleichsam „von außen“ den Gegenstand zu erfassen suchen, etwa als gesellschaftstheoretische Rekonstruktion eines gesellschaftlichen Teilbereichs. Konstitutiv ist dabei die Idee, daß unser alltägliches Handeln durch Motive und Handlungsimpulse getragen wird, die nicht *nur* im Nachvollzug und Beobachten der Oberflächen-Struktur alltäglichen Handelns erfaßbar und strukturierbar sind. Zwei sozialpädagogische Denkweisen, die von diesem Theorieverständnis geleitet werden und die sich auch als unabgefolgtenes Erbe in der Kompetenzdiskussion wiederfinden, sollen nachfolgend skizziert werden (16).

(1) Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre entwickelten sich sozialpädagogische Theorieansätze im Kontext einer sich materialistisch verstehenden, emanzipativen Wende der Sozialwissenschaften zu ideologie- und gesellschaftskritischer Forschung (17). Hierbei wurde versucht, der SP/SA in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxis endgültig den Deckmantel und Schleier humanitärer Hilfe in ihrer Hoffnung auf eine engagierte, individuell helfende Beziehungen zwischen Sozialarbeitern und ihrer Klientel zu entreißen (18). Wissenschaftliches Arbeiten und Theorieproduktion war in diesem Bewußtsein von dem Anspruch getragen, die Rationalität sozialpädagogischen Handelns und das „Wesen“ ihrer Interventionsformen und Institutionen historisch und systematisch zu rekonstruieren und zu entlarven. Im Ergebnis wurde SP/SA dann charakterisiert als ein Instrument sozialstaatlich „pazifizierter“ Intervention, als ein modernes und subtiles, gleichwohl repressives Instrument einer unter dem Mantel der Hilfe verdeckten Steuerung sozialer Kontrolle zur (Wieder-) Herstellung der (Lohn-)Arbeitsfähigkeit und zur Stabilisierung bestehender ökonomischer und politischer Herrschaftsverhältnisse: Sozialarbeit als Agentur und Repräsentantin des herrschenden Staates, bestimmt durch die Interessen des Kapitals (so etwa in Hollstein/Meinhold 1973; vgl. auch Autorenkollektiv 1971).

Untersucht wurde demgemäß die sozialpädagogische Variante einer Subsumtionslogik der kapitalbestimmten Macht der Verhältnisse: Zumeist erst durch den Zugriff von SP/SA über die Prozesse der sekundären Devianz produziert, wurde die zwangsläufige Vereinnahmung und Vergesellschaftung der sozialpädagogischen Adressaten nachgewiesen über die Methoden der Institutionenanalyse, der Stigmaforschung und mittels aktenanalytischer Verfahren. Theoretische Arbeit beanspruchte, diese sozialstaatlich „geschönten“ Formen der Repression freizulegen. Sozialpädagogische Praxis war so aber auch

dort, wo sie zur „Subjektentfaltung“ beitragen wollte, in Wirklichkeit immer schon „Systemvereinnahmung“, gleich dem Igel, der immer schon vor dem Hasen am Ziel ist (19).

Derartigen Ansätzen, die *bruchlos* einen funktionalen Zusammenhang zwischen dem notwendigen Scheitern einer nicht-repressiven, adressatenorientierten Sozialarbeit und der sie in ihrer Form bestimmenden, kapitalistisch induzierten Gesellschaftsstruktur konstruierten, wurde jedoch wiederholt vorgeworfen, daß sie begriffstotalitaristisch seien und kategorial-abstrakt einem „linken Funktionalismus“ unterliegen (so etwa zuletzt auch Marzahn 1982: 12 oder Kontos/Steinert 1981: 107). Sie unterliegen ihren eigenen gedanklichen Prämissen, nämlich einer Totalisierung der Dominanz und des Durchsetzungsvermögens der gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen unter Ausschluß jeglicher innovatorischen Potenz normativer oder subjektiv-intentionaler Handlungs- und Widerstandsformen: Die Macht der „repressiven Eigen-dynamik“ der Strukturen und Systeme gegenüber einer ohnmächtigen „emanzipatorischen Sprengkraft“ auf Seiten der Subjekte.

Nun ist hierbei weniger der Umstand bedenkenswert, daß für eine Theorie in kritischer Absicht die ungewollte Nähe zu soziologischen Denkweisen in der Tradition des Strukturfunktionalismus zumeist irritierend wirken muß (vgl. Habermas/Luhmann 1971), sondern das theoretische Dilemma, daß es einer in dieser Weise gesellschaftstheoretisch fundierten SP/SA letztendlich nicht gelingen kann, die Möglichkeit einer emanzipatorischen Sozialarbeit in Theorie und Praxis unter Maßgabe der gesellschaftlichen Gegebenheiten zu *denken* (20): „Wir beginnen, wenn wir nachdenken, in Begriffen zu denken, die Sinngehalte *ausdrücken*, indem sie andere *unterdrücken*. Wir benützen Denkmodelle und Denkkategorien, die uns Wirklichkeit dadurch *erschließen*, daß sie andere Wirklichkeit *ausschließen*. Zirkelhaft bestätigen sich oft diese Denkbewegungen selbst und rechtfertigen die Unterdrückung alternativer Wirklichkeiten: Die benützten Raster bestimmen und begrenzen den Bereich möglicher Erfahrung; die gemachte Erfahrung rechtfertigt die benützten Methoden“ (Tremml 1982: 25). In dieser Form des gedanklichen Zugriffs wird der „subjektive Faktor“, werden die konkret-sinnlichen Subjekte nicht erst im Forschungsprozeß, sondern bereits in der begrifflichen Konstruktion notwendigerweise ausgelieferte Objekte des Geschehens. Die kritische Wissenschaft verharrt in der Position des *Beobachters* und die Subjekte sind damit als Subjekte ihrer Geschichte, gleichsam in Verdoppelung der in dieser Weise konzipierten Gesellschaft, eliminiert (21).

(2) Dieser Konsequenz einer theoretisch konzipierten, ausweglos formbestimmenden Gesellschaft, derzufolge sozialpädagogische Wissenschaft zuallererst als Instrument der Entlarvung gesellschaftlicher Kontrolle und Herrschaft zu verstehen ist (22), konnten sozialpädagogische Ansätze, die die Hoffnung auf eine wenigstens partiell gestaltbare und beeinflussbare soziale Wirklichkeit nicht aufgeben wollten, auf einer zweiten, damit nicht vermittelten Ebene nur

Theorien mittlerer Reichweite entgegenhalten. Interaktion, Handlung und Kommunikation waren die grundbegrifflichen Ausgangspunkte, mit denen die „Freiheit“ des Subjekts, die Möglichkeit der (relativen) Selbstgestaltung von sozialer Wirklichkeit theoretisch formuliert wurde. Immer noch kritisch, wenngleich nicht mehr systematisch mit einer Gesellschaftstheorie verknüpft, wird das Hauptaugenmerk nun auf die konkrete Existenz und das „wirkliche Leben“ der Subjekte, auf den „Alltag des kleinen Mannes“ zu richten versucht: Emanzipation, Ich-Identität und Alltagsorientierung etwa sind solche Kategorien, mit denen die Freisetzungsmöglichkeiten von Subjektivität anvisiert werden. Die Perspektive des Betroffenen, also die Binnenperspektive des kommunikativen Handelns wurde zum methodologischen Ausgangspunkt der Theorieproduktion: Handlungsforschung, teilnehmende Beobachtung und Forschungsbemühungen unter dem Verdikt der Selbstinvolviertheit und -betroffenheit gewannen an Bedeutung (etwa kritische Hermeneutik, interaktionstheoretisch fundierte Psychoanalyse); Selbstdarstellungen, Erzählungen, Biographien, Kasuistik, phänomenologisch-detaillierte Beschreibungen bis hin zu einer falsch verstandenen Alltagsorientierung wurden nun die bevorzugten Zugangsweisen zu einer authentischen Lebensschilderung, die es wissenschaftlich zu interpretieren galt. Das Alltagsleben „konkret-sinnlicher“ Menschen und nicht die Personifikation von Strukturen (Subjekte als Rollenträger), die Intentionalität und Normalität des „gewöhnlichen“ Handelns wurde in seiner Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit zum Gegenstand einer hermeneutisch geleiteten Forschung, die sich der Perspektive des *Teilnehmers* wissenschaftlich zu nähern versuchte. Die Subjekte sollen hier als Subjekte ihre potentielle „Autonomie“ über ihr Leben gewinnen – sofern sie nur in die Lage versetzt werden, sich und die gesellschaftlichen Verhältnisse zu durchschauen.

Ob die „normative Kraft des Faktischen“ derartige Möglichkeiten überhaupt zuläßt, konnten freilich die zugrundeliegenden Theorien immanent nicht entscheiden (23). Es fehlten erklärungsstarke Konzepte, die Gesellschaftstheorie – über einen mehr oder weniger kritischen Impetus war man sich einig – mit Handlungstheorie vermitteln, die gesellschaftliche Strukturen und den „subjektiven Faktor“ gleichzeitig schlüssig in ihr Konzept aufnehmen konnten (24). Denn waren in den gesellschaftskritischen Ansätzen die Handlungen der Subjekte als letztendlich funktionale Vereinnahmung unter die formbestimmenden Verhältnisse kapitalistischer Strukturen schon in den Kategorien und Prämissen angelegt und damit theorieimmanent vorentschieden (25), so konnten die handlungstheoretisch orientierten Ansätze, die sich gegen die Unmöglichkeit, „Freiheit zu denken“, sperrten, jenen nur eine Hoffnung auf die empirische Evidenz ihrer Annahmen entgegenhalten, freilich ohne umfassende kategoriale Ansätze vorlegen zu können, die mit einer vergleichsweise entfalteten Gesellschaftstheorie ernsthaft konkurrieren konnten. Ziel wissenschaftlicher Analysen muß also nach den bisherigen Überlegungen, so unsere vorläufige Formulierung, die Frage nach der *Vermittlung von*

gesellschaftlich bestimmter und intersubjektiv gestaltbarer, sozialer Wirklichkeit in ein und derselben Theorie sein. Damit aber ist der Rahmen für eine sozialpädagogische Theorieproduktion vorgezeichnet.

2. „Verhalten und Verhältnisse“ – Probleme einer theoretischen Vermittlung

Aufgabe wäre also, eine Theorie zu entfalten, die – negativ formuliert – Gesellschaft nicht nur als Idee und Gestalt eines großen Interaktionsgefüges handlungstheoretisch entwirft, die andererseits aber auch nicht die Interaktionsformen und Subjektstrukturen als bruchlos vergesellschaftet, als bloße „Träger von Funktionen“ (vgl. Lorenzer 1976: 35 ff.) umreißt. Spätestens in der begrifflichen Anstrengung und Explikation dieser Frage hat wissenschaftliche Reflexion und Theorieproduktion – auch für die Kompetenzproblematik – ihren Sinn. Nicht mehr ständig selbstinvolviert, „in Geschichten verstrickt“, ermöglicht theoretische Reflexion in handlungsentlasteter und situationsübergreifender Perspektive die gleichsam aus Erfahrung hervorgehende Erkenntnis, daß alles auch anders sein könnte, d.h., daß die *gegebene* Wirklichkeit immer nur *ein* Modus *möglicher* Wirklichkeit ist (Kontingenzerfahrung; vgl. Luhmann/Schorr 1979). Konkrete Alltäglichkeit und die volle lebensgeschichtliche Eigenart der handelnden Subjekte entwickelt sich nicht nur aus den situativen, subjektiv-intentionalen Impulsen und läßt sich somit nicht nur aus diesen selbst erschließen, sondern muß auch aus übersituativen, nicht mehr dem Zugriff der beteiligten Individuen verfügbaren Strukturen hergeleitet werden (26).

Nun sind wiederholt – nicht nur für den engeren Bereich der Sozialpädagogik – Versuche unternommen worden, mikro- und makrosoziologische Ansätze, handlungs- und strukturbezogene Aspekte zu vermitteln (27). Derartige Vermittlungsversuche werden vornehmlich über eine theoretisch-kategoriale Rekonstruktion entsprechender Konzepte und Theorieansätze angestrebt, beispielsweise zwischen „Verhalten und Verhältnisse“, zwischen interaktionsbezogener und polit-ökonomischer Analyse, bzw. allgemeiner, zwischen Handlungstheorie und Gesellschaftstheorie (28). Vier exemplarische, für die SP/SA allesamt relevante Vermittlungsversuche sollen kurz in Erinnerung gerufen werden.

(1) Für den engeren Kontext sozialpädagogischer Handlungsfelder fordert Thiersch eine Vermittlung von Definitionsansatz (labeling approach) und materialistisch orientierter Gesellschaftsanalyse, weil nur dadurch gewährleistet ist, daß die konkreten Interaktionen und Institutionen im Rahmen der SP/SA analysierbar bleiben, ohne damit die „solches Verhalten bestimmenden strukturellen Bedingungen zu vernachlässigen“ (Thiersch 1977: 43). Er sieht aber zugleich auch die gegebenen Grenzen einer praktischen Realisierung dieses Vermittlungsanspruchs: Daß eine vermittelnde Analyse „nur im ersten Ansatz möglich ist, kann nicht unterschlagen werden. Es fehlt das Instrumentarium

zu einer Analyse jener Vermittlung zwischen politisch-ökonomischer Struktur, Institutionen und Interaktionsmustern, die im historischen Kontext immer auch als eingengewichtete, nicht nur einfach zu deduzierende verstanden werden müssen“ (S. 44).

(2) Ottomeyer (1976, 1977) hingegen versucht selbst eine Vermittlung von Interaktionstheorie und Kritik der politischen Ökonomie. „Ein Hauptmangel der meisten gegenwärtigen Ansätze zu einer marxistischen Theorie der zwischenmenschlichen Beziehungen besteht . . . darin, daß sie sich immer nur auf einzelne Bereiche und Phasen – etwa das Marktverhalten, die Arbeitswelt, die Familie und die kindliche Entwicklung und Erziehung – konzentrieren und darüber vergessen, daß das Leben eines Menschen ein *einheitlicher* Prozeß ist. Dieser einheitliche Prozeß vollzieht sich sowohl *innerhalb des aktuellen Alltagskreislaufs* als auch während der *lebensgeschichtlichen Entwicklung* durch verschiedene und widersprüchliche soziale Bereiche oder einfacher 'Lebenswelten' hindurch“ (Ottomeyer 1977: 13). Ottomeyer versucht diesen Mangel zu überwinden, indem er den zwischenmenschlichen Bereich in einer marxistischen Theorie kritisch aufzuheben beansprucht, ausgehend von der „*Formbestimmtheit des Verhaltens* durch den 'stummen Zwang der Verhältnisse'“ (Ottomeyer 1976: 140). Als theoretisches Vermittlungstück zwischen Verhältnissen und Verhalten soll dabei der Marxsche Begriff der Charaktermaske dienen, der die jeweilige Formbestimmung der Verhaltensanforderungen in den drei Bereichen der Produktions-, Zirkulations- und Konsumtionssphäre symbolisiert.

(3) Lorenzer (1972, 1976) wiederum untersucht – in der Tradition einer kritischen Psychoanalyse – die „Dialektik von Individuum und Gesellschaft“ am Mechanismus der Vergesellschaftung des Subjekts durch Sozialisation: „Diejenigen 'Verhältnisse', auf die 'Verhalten' unmittelbar zurückgeführt werden muß, sind zwischenmenschliche Verhältnisse als jene realen Interaktionen, in denen gesellschaftliche Formen vermittelt werden“ (Lorenzer 1976: 20). Er rekonstruiert insofern den Niederschlag der zwischenmenschlichen Verhältnisse *in* der Persönlichkeit. Über eine Theorie der „bestimmten Interaktionsformen“ („Die bestimmten Interaktionsformen sind die gesellschaftlichen Verhältnisse *im* konkreten Individuum“; S. 21) bemüht er sich, die Vermittlung nicht primär kategorial herzuleiten (wie das eher bei Ottomeyer der Fall ist), sondern zu rekonstruieren über den konkreten Prozeß der ontogenetischen Vergesellschaftung des Subjekts. Diese Vergesellschaftung verläuft biographisch über die konkreten Sozialisationsagenturen als den Transformatoren von gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen und angeeigneten Subjektleistungen, d.h. als jene „Umschlagplätze, an denen Objektivität in Subjektivität und Subjektivität in Objektivität übergeht“ (S. 44 ff.; vgl. dazu auch Geulen 1977: 499 ff.).

(4) Böhnisch (1979, 1982) schließlich – wiederum in sozialpädagogischer Absicht – bezweifelt zwar die Möglichkeit einer *direkten* kategorialen Vermittlung. Aber angesichts der Tatsache, daß „rein politökonomisch motivierte Ansätze“ die spezifischen Subjektleistungen ebenso verfehlen, wie „interaktionistische Konzepte sich auf gesellschaftlich vorgängige Prämissen beziehen, die in der sozialen Wirklichkeit aber eben in gesellschaftlichen Strukturbedingungen vermittelt sind“ (Böhnisch 1979: 17), bleibt ein übergreifender Bezugs-

rahmen notwendig. „Diesen übergreifenden Bezugsrahmen, mit dessen Hilfe 'Verhalten und Verhältnisse' zwar nicht *kategorial*, so aber doch zumindest *historisch* aufeinander bezogen werden können, sehe ich in einer (auf den Problembereich sozialpädagogischer Intervention bezogenen) Analyse des Vorgangs der gesellschaftlichen Organisation der Lebensbereiche in der gegenwärtigen historischen Epoche des Spätkapitalismus“ (ebd.). Bezogen auf den sozialpädagogischen Aufgabenbereich spricht Böhnisch daher von einer *sozialisationsbezogenen* und einer *interventionsbezogenen* Reflexivität der Sozialpädagogik. SP/SA hat sich dabei im *Sozialisationsbezug* „zu jenen Dimensionen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in Bezug zu setzen, die im Kontext der Definition sozialer Probleme thematisiert oder unterdrückt werden“. Im *Interventionsbezug* hat sie sich „in der gleichen Weise zu jenen politischen Bedingungen zu verhalten, welche ihr einen vordefinierten Zugang zu dieser spezifischen Sozialisationswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen zumuten“ (S. 45).

Die hier skizzierten Ansätze verweisen in je spezifischer Weise auf die Dimensionen, die in einer Vermittlung zu berücksichtigen sind. Insoweit muß in einer systematischen Weiterentwicklung dieser Fragestellung auf ihre inhaltliche Substanz zurückgegriffen werden. Für eine angemessene Theorieformulierung können wir indessen zunächst zwei Voraussetzungen festhalten:

(a) Gemeinsames Merkmal dieser unterschiedlichen Vermittlungsversuche ist die Entfaltung eines kategorialen Rahmens, der die Formbestimmung *und* die Bestimmbarkeit sozialer bzw. intersubjektiver Wirklichkeit *zugleich* denkbar macht. Einen kategorialen Rahmen also, der nicht wechselseitig deduziert und der in seiner begrifflichen Logik die jeweils historisch-empirische Ausgestaltung der Lebenswirklichkeit auch nicht vorentscheidet, sondern diese erfaßbar macht (29). Dieser Theorieansatz müßte dann auch nicht so formuliert werden, daß gesellschaftstheoretische Anteile die *Formbestimmung* und persönlichkeits- bzw. handlungstheoretische Anteile dagegen die (relative) *Gestaltbarkeit* gesellschaftlicher Wirklichkeit repräsentieren (30), sondern daß die an *Funktionen* und *Normen* orientierten Rationalitäten zugleich und nebeneinander denkbar werden (31). Vielleicht war es bislang gerade *der* entscheidende Mangel, daß die funktionalistische Vernunft stets makrosoziologisch (Gesellschaft, System, Staat), die normative Handlungsrationalität hingegen im Mikrokosmos von intersubjektiven Beziehungen (Subjekt, Kommunikation, Bewußtsein, Triebstrukturen) gesucht, also immer in einer Dichotomie zwischen Subjekt und Gesellschaft konzipiert wurde.

(b) Mit diesen erkenntnistheoretischen Überlegungen haben wir jedoch erst einen formalen Anhaltspunkt dafür, *wie* eine Theorie beschaffen sein muß, allerdings keinen, was sie *inhaltlich* umfassen muß. Hierzu läßt sich zunächst – auch unter Rückgriff auf die Substanz der skizzierten Vermittlungsversuche – festhalten, daß eine „Theorie der Moderne“ (Habermas) zugleich als

Gesellschafts- und Handlungstheorie konzipiert werden muß, ohne die eine aus der anderen zu deduzieren. Darüber hinaus müssen evolutionstheoretische und persönlichkeits-theoretische Überlegungen ebenso anschlußfähig bleiben (32) wie Fragen nach der jeweiligen historisch-empirischen Dynamik, also etwa nach der Konstitution jener Umschlagspunkte, an denen sich gesellschaftliche Strukturen in konkrete Handlungsweisen transformieren bzw. an denen subjektiv intendierte Handlungen Ausdruck gesellschaftlicher Praxis werden. Negativ formuliert heißt das, daß Theorieansätze dann unzureichend sind, wenn sie

- auf kategorial-analytische Vermittlungsversuche reduziert bleiben (Vermittlung von und in Begriffen),
- keine historisch-empirischen Orte identifizieren können, an denen diese Transformationen festzumachen sind,
- die Rekonstruktion sozialer Evolutionsprozesse der je zu bestimmenden Gesellschaftsformation und
- die Skizzierung biographischer Entstehungsprozesse der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur nicht mehr möglich machen.

Dies sind die programmatischen Voraussetzungen einer künftigen (sozialpädagogischen) Theorieproduktion. Wenigstens kursorisch wollen wir dazu einige Überlegungen mit Hilfe der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (vgl. Habermas 1981a und b) andeuten (33).

3. „Theorie des kommunikativen Handelns“ – Zum Neubeginn einer Diskussion

Noch 1976 konnte Jürgen Habermas angesichts eines vorerst noch unbefriedigenden Grades an systematischer Explikation nur auf der Überzeugung beharren, „daß die normativen Strukturen dem Entwicklungspfad des Reproduktionsprozesses nicht einfach folgen und dem Muster von Systemproblemen nicht einfach gehorchen, daß sie vielmehr eine *interne Geschichte* haben“ (vgl. Habermas 1976a: 31). Inzwischen hat er die damals angekündigte „Theorie des kommunikativen Handelns“ vorgelegt (vgl. Habermas 1981a und b), mit der er seine bloße Überzeugung durch eine grundbegriffliche Explikation in systematischer Absicht zu ersetzen versucht (34).

Bereits der Anspruch des neuen Werkes verweist auf einen Zusammenhang, den wir in unserem bisherigen Gedankengang als unabdingbar für eine künftige sozialpädagogische Theoriebildung gekennzeichnet haben: „Die Theorie des kommunikativen Handelns ist . . . Anfang einer Gesellschaftstheorie“ (Habermas 1981a: 7). *Programmatisch* wird damit ein Bezug zwischen Handlungs- und Gesellschaftstheorie unterstellt, der allerdings zunächst offen läßt, *wie* dieser konstituiert wird. Läßt sich kommunikatives Handeln, läßt sich individuelles Verhalten aus gesellschaftlichen Strukturen deduzieren (35)? Oder

gibt es ein je eigensinniges Nebeneinander von verständigungsorientiertem Handeln einerseits und gesellschaftlichen Strukturen andererseits? Habermas löst diese Polarität in einer, gegenüber bisherigen Versuchen, systematisch anderen Weise auf, indem er vorschlägt, „Gesellschaften *gleichzeitig* als System und Lebenswelt zu konzipieren“ (Habermas 1981b: 180). Damit entwirft er kein Vermittlungskonzept zwischen subjekt- und gesellschaftsbezogener Perspektive, wie etwa die im vorigen Abschnitt angedeuteten Ansätze, sondern differenziert grundbegrifflich die gesellschaftliche Ebene selbst. Dies entlastet ihn *zunächst* von der Notwendigkeit, nicht vergesellschaftungsfähige Widerstandspotentiale am Subjekt festmachen zu müssen oder einfach emphatisch zu konstatieren. Über die Konstrukte „System“ und „Lebenswelt“ führt er auf der gesellschaftlichen Ebene selbst die beiden Rationalitätsformen ein, indem er zwischen einer, an den Handlungsorientierungen ansetzenden *sozialen* Integration und einer, über die funktionale Vernetzung von Handlungsfolgen stabilisierten *systemischen* Integration unterscheidet (S. 179). Während die Kategorie der *Lebenswelt* Gesellschaft über die intentional handelnden Subjekte als soziale Gruppen konzipiert, erfasst die Kategorie des *Systems* Gesellschaft als eine funktionale Vernetzung von nicht-normativ gesteuerten Handlungsfolgen. Wäre es indessen möglich, Gesellschaften gleichzeitig in ihrer *funktionalen* Vernetzung und ihrer *intentionalen* Gestaltbarkeit zu konzipieren, so hätten wir damit zumindest ein heuristisches Modell, an dem wir die Begrenztheit sozialpädagogischer Theoriebeiträge überprüfen könnten, ihre zentrale Schwierigkeit also, zugleich die lebensweltliche Perspektive normativ Handelnder und die funktionalen Steuerungsmechanismen von Handlungssystemen in den Griff der Analyse zu bekommen.

Habermas eröffnet diese Perspektive, indem er die Konstrukte „System“ und „Lebenswelt“ in *spezifischer* Weise einführt, d.h. nicht einfach aus den Theorietraditionen der strukturell-funktionalen Systemtheorie (Parsons, Luhmann) bzw. den phänomenologischen Ansätzen der „verstehenden Soziologie“ (Weber, Schütz) übernimmt.

3.1 Materielle und symbolische Reproduktion

Mit dem Vorschlag, Gesellschaften *zugleich* als Lebenswelt und als System zu konzipieren, entlastet Habermas beide Theoriekonstrukte von dem Anspruch, jeweils *allein* eine umfassende Gesellschaftstheorie begründen und entwickeln zu müssen. Dabei kann er das theoriegeschichtlich in der „verstehenden Soziologie“ nicht plausibel gelöste Problem der grundbegrifflichen Grenze der Lebensweltanalyse – indem sie sich nur auf die symbolischen Strukturen gesellschaftlicher Reproduktion bezieht und dennoch Lebenswelt mit Gesellschaft gleichsetzt – insofern überwinden, als er die *symbolische* Reproduktion von der *materiellen* Reproduktion unterscheidet und nur die symbolische Reproduktion den intersubjektiven Verständigungsprozessen in der *Lebenswelt* zu-

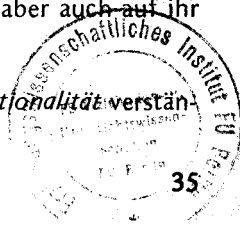
ordnet, während sich die materielle Reproduktion aus der Lebenswelt ausdifferenziert und über das Medium der Zwecktätigkeit durch die *systemischen* Mechanismen Macht und Geld gesteuert wird. Damit hebt er die Gleichsetzung von Gesellschaft und Lebenswelt, wie sie in der „verstehenden Soziologie“ angestrebt wird, ebenso auf, wie die Gleichsetzung von Gesellschaft und System in der funktional-strukturellen Soziologie. Und insofern vollzieht sich auch die Integration der Gesellschaft weder „*allein* unter den Prämissen verständigungsorientierten Handelns“ (vgl. Habermas 1981b: 225), noch allein unter dem Primat funktionaler Handlungskoordination. Habermas schlägt daher vor, zwischen *Sozial-* und *Systemintegration* zu unterscheiden: Während der Mechanismus der Verständigung die *Handlungsorientierungen* der Angehörigen einer Lebenswelt *konsensorientiert* aufeinander abstimmt, werden durch den systemischen Mechanismus (etwa des Marktes) lediglich die *Handlungsfolgen*, d.h., der Handlungs-output über funktionale Vernetzungen nicht-normativ, *effizienzorientiert* koordiniert. Die von dem Anspruch einer umfassenden Gesellschaftstheorie entbundene Kategorie der *Lebenswelt* gibt somit den Blick frei für ihre herausragende Bedeutung als kontextbildender Hintergrund für die intersubjektiven Verständigungsprozesse, die wiederum das Medium bilden, über das sich die *symbolischen* Strukturen der Gesellschaft reproduzieren (36).

Die *materielle* Reproduktion wird demgegenüber gesichert über die funktionale Vernetzung nicht-normativ geleiteter Handlungsfolgen zum Zwecke des physischen Überlebens. Dabei „kommt es nicht auf die symbolischen Strukturen der Lebenswelt selber an, sondern allein auf die Prozesse des Austausches der Lebenswelt und ihrer Umgebung, von denen . . . der Bestand des materiellen Substrats abhängt. Im Hinblick auf diese 'Stoffwechselprozesse' (Marx) empfiehlt es sich, die Lebenswelt als ein grenzerhaltendes System zu *vergegenständlichen*, weil dafür funktionale Zusammenhänge relevant sind, die sich über das intuitive Wissen von lebensweltlichen Kontexten nicht zureichend erschließen lassen. Die Überlebensimperative verlangen eine funktionale Integration der Lebenswelt, die durch die symbolischen Strukturen der Lebenswelt hindurchgreift“ (Habermas 1981b: 348). Die materielle Reproduktion kann daher als funktionale Integration, gleichsam als *Systemerhaltung* konzipiert werden, die Handlungskoordinationen ausschließlich effizienzorientiert als funktionales Gerüst zum Zwecke kollektiver Überlebenssicherung benötigt.

3.2 Entkoppelung von System und Lebenswelt

Indem Habermas die beiden Konstrukte „System“ und „Lebenswelt“ in wechselseitiger Entlastung *nebeneinanderstellt*, verweist er aber auch auf ihr komplementäres Verhältnis:

(1) Wenn Habermas die *kommunikative, lebensweltliche Rationalität* verstan-



digungsorientiert handelnder Subjekte von der *systemischen Rationalität* nicht-normativer, funktionaler Vernetzungen von Handlungsfolgen unterscheidet, so geht es ihm dabei nicht nur um eine kategoriale Vermittlung von zwei unterschiedlichen Theorieansätzen, sondern „um ein zweistufiges Konzept der Gesellschaft, welches die Paradigmen Lebenswelt und System auf eine nicht nur rhetorische Weise verknüpft“ (Habermas 1981a: 8). System und Lebenswelt sind somit nicht nur zwei unterschiedliche Denkfiguren, sondern Ausdruck von sich gesellschaftlich durchsetzenden Rationalitätsstrukturen, die Habermas evolutionstheoretisch als *Entkoppelung von System und Lebenswelt* begreift (37): „System und Lebenswelt differenzieren sich, indem die Komplexität des einen und die Rationalität des anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt – beide differenzieren sich gleichzeitig und voneinander“ (Habermas 1981b: 230).

(2) Obgleich System und Lebenswelt sich entwicklungslogisch ausdifferenzieren, sind sie dennoch in spezifischer Weise aufeinander verwiesen. Während sich die Systemevolution an der Steigerung der Steuerungskapazität einer Gesellschaft bemisst, zeigt sich der Entwicklungsstand einer symbolisch strukturierten Lebenswelt am Auseinandertreten von Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit, also an der wechselseitigen Thematisierungsfähigkeit von sozialer Integration, kultureller Reproduktion und Sozialisation (S. 228). Dabei ist jedoch die Komplexitätssteigerung des Systems von der strukturellen Differenzierung der Lebenswelt, also der Entbindung ihres kommunikativen Rationalitätspotentials (38), abhängig (S. 258). Wenngleich davon auszugehen ist, daß die Lebenswelt jenes Subsystem ist, welches den Bestand des Gesellschaftssystems im ganzen definiert (S. 230), so formuliert Habermas ihr Verhältnis zueinander dennoch als dialektisches: „Ich (lasse) nicht von der Idee leiten, daß einerseits die Dynamik der Entwicklung durch Imperative gesteuert wird, die aus Problemen der Bestandssicherung, d.h. der materiellen Reproduktion der Lebenswelt resultieren; daß aber diese gesellschaftliche Entwicklung andererseits strukturelle *Möglichkeiten* nutzt, und ihrerseits strukturellen *Beschränkungen* unterliegt, die sich mit der Rationalisierung der Lebenswelt systematisch, und zwar in Abhängigkeit von entsprechenden Lernprozessen verändern. Die systemtheoretische Perspektive wird also durch die Annahme relativiert, daß die Rationalisierung der Lebenswelt zu einer gerichteten Variation der den Systembestand definierenden Strukturmuster führt“ (S. 223).

Habermas gewichtet hier nochmals grundsätzlich das Verhältnis von systemischer und lebensweltlicher Rationalitätsform. Damit formuliert er einen kategorialen Bezugsrahmen, der die Möglichkeit offenhält, die funktionale Eigendynamik systemischer Imperative und den Eigensinn kommunikativer Rationalität in ihrer je eigenen Entwicklungsdynamik und in ihrer historisch zu fassenden Interdependenz zu analysieren.

(3) Spätestens hier tritt in der Theorie von Habermas eine Konstruktion hervor, bei der die entwicklungslogisch gewonnenen, abstrakten Kategorien von System und Lebenswelt eine historisch-empirische Evidenz erlangen. Das heißt zwar nicht, daß wir System und Lebenswelt eindeutig mit je unterschiedlichen gesellschaftlichen Instanzen, Institutionen oder Orten identifizieren können, daß sie aber dennoch mehr sind als bloße Symbole für konsens- bzw. effizienzorientierte Rationalitätsformen (S. 458 f.). Im Anschluß an Parsons ordnet Habermas (aus der Systemperspektive) der Lebenswelt die institutionellen Ordnungen von *Privatsphäre* und *Öffentlichkeit* zu, während das System die mediengesteuerten Subsysteme des *Wirtschaftssystems* (Steuerungsmedium: Geld) und des *Verwaltungssystems* (Steuerungsmedium: Macht) umfaßt (S. 471 ff.) (39).

Diese Zuordnung legt eine Interpretation nahe, derzufolge gesellschaftliche Bereiche und Institutionen daraufhin untersucht werden können, ob sie eher systemischen oder eher lebensweltlichen Imperativen unterliegen, denn: „Die relative Gewichtung zwischen Sozial- und Systemintegration ist eine schwierige, und allein empirisch zu entscheidende Frage“ (S. 462).

3.3 Kolonialisierung der Lebenswelt

Die als historische Entkoppelung formulierte Ausdifferenzierung von System und Lebenswelt darf jedoch nicht dahingehend mißverstanden werden, daß kommunikativ strukturierte Lebensbereiche gleichsam harmonisch neben funktional organisierten Subsystemen auszusiedeln sind (40). Eine Theorie moderner Gesellschaften erklärt „die heute immer sichtbarer hervortretenden Sozialpathologien mit der Annahme . . ., daß die kommunikativ strukturierten Lebensbereiche den Imperativen verselbständigter, formal organisierter Handlungssysteme unterworfen werden“ (Habermas 1981a: 8), also eine systemisch induzierte *Kolonialisierung der Lebenswelt* festzustellen ist (vgl. dazu Habermas 1979: 27 ff. und 1981b: 489 ff.). Damit könnten wir die in der sozialpädagogischen Diskussion postulierte Überformung und Vergesellschaftung ehemals „naturwüchsiger“ Lebensbereiche wieder in die theoretische Konzeption von Habermas aufnehmen, allerdings mit dem Vorteil, daß nicht *jede* Umstellung auf systemische Steuerungsmechanismen mit dem Ton des Bedauerns als Verlust intersubjektiver Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Lebensverhältnisse interpretiert werden muß. „Die Umstellung auf einen anderen Mechanismus der Handlungskoordination und damit auf ein anderes Prinzip der Vergesellschaftung wird vielmehr *nur dann* eine Verdinglichung, d.h., eine pathologische Verformung von kommunikativen Infrastrukturen der Lebenswelt zur Folge haben, wenn sich die Lebenswelt aus den betroffenen Funktionen nicht zurückziehen, wenn sie diese Funktionen nicht, wie es bei der materiellen Reproduktion der Fall zu sein scheint, an mediengesteuerte

Handlungssysteme *schmerzlos* abgeben kann“ (S. 549; Hervorh. d. d. Verf.) (41). Vergesellschaftung, verstanden als Kolonialisierung der Lebenswelt, wäre damit eingegrenzt auf jene Formen von Verdinglichung, die im Zuge der „Umstellung“ auf systemische Imperative soziale „Pathologien“ in der Lebenswelt zur Folge haben (42).

Wie aber können derartige „Pathologien“ abgefangen werden, wie können die systemischen Steuerungsmechanismen verhindern, daß sich die Lebenswelt, die den Bestand des Gesellschaftssystems im ganzen definiert (S. 230), auflöst? Nach Habermas sind *Recht* und *Moral* jene systemisch induzierten, letztendlich janusköpfigen Verankerungen in der Lebenswelt, die darauf spezialisiert sind, „offene Konflikte so einzudämmen, daß die Grundlage verständigungsorientierten Handelns und damit die soziale Integration der Lebenswelt nicht zerfällt“ (S. 259). Unter Rückgriff auf Durkheim konstatiert er hierbei einen evolutionären Trend, demzufolge „Moral und Recht abstrakter und allgemeiner werden, während sich beide gleichzeitig voneinander differenzieren“ (ebd.), was schließlich zu einer Trennung von Moralität und Legalität führen würde.

Die bisherigen Überlegungen sind nun daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie Bezugspunkt einer sozialpädagogischen Analyse im Kontext einer kritischen Gesellschaftstheorie sein können (43).

4. Kritische Gesellschaftstheorie als Bezugspunkt sozialpädagogischer Analysen

Wir haben in den beiden ersten Kapiteln aufzuzeigen versucht, daß der SP/SA ein empirisches und ein theoretisches Defizit anhaftet. Letzteres haben wir in einer skizzenhaften Selbstvergewisserung der theoretischen Entwicklung der sozialpädagogischen Disziplin zu rekonstruieren versucht. Daraus haben wir zwei Voraussetzungen für die Entfaltung sozialpädagogischer Theorien formuliert, zum einen die Notwendigkeit einer Grundbegrifflichkeit, die weder das normative noch das nicht-normative Substrat gesellschaftlicher Entwicklung bereits mit der Bildung ihrer Kategorien unkenntlich macht oder ganz ausblendet und zum anderen die Verwendung eines Theorietyps, der als *Gesellschaftstheorie* Grundfragen des Handelns und der Kommunikation anschlussfähig hält. Beides scheint mit der vorgelegten „Theorie des kommunikativen Handelns“ möglich, wie wir im vorigen Kapitel andeutungsweise zu zeigen versucht haben. Dies sind aber nur die formalen Voraussetzungen für die Konstruktion einer Theorie. Zu fragen bleibt jedoch, welche *inhaltlichen* Potenzen für eine Theorie der SP/SA in der vorgelegten, handlungstheoretisch fundierten Gesellschaftstheorie liegen (44).

4.1 Sozialpädagogik als intermediäre Instanz

Die Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung der SP/SA hilft, so Marzahn (1982: 20), „die gegenwärtigen *Widersprüche* der Sozialen Arbeit als professionell verfremdete, verschobene gesellschaftliche Widersprüche zu fassen – daß nämlich durch die Gegensatzpaare: Soziale Arbeit als soziales Engagement vs. bezahlter Beruf, als Klientenauftrag vs. Organisations- und Gesellschaftsauftrag, als Selbsthilfe vs. Fremdhilfe, als Hilfe vs. Kontrolle die alte Grundkontroverse hindurchschimmert: soziale Veränderung im Lebensinteresse der Menschen oder soziale Reform im Interesse des Systemerhalts“. Wenn wir davon ausgehen können, daß es dem Stand der sozialpädagogischen Theoriebildung nicht mehr entspricht, diese Grundkontroverse in der einen oder anderen (Denk-)Richtung aufzulösen, so müssen wir versuchen, die gesellschaftliche Funktion der SP/SA selbst neu zu formulieren. Die Formulierung der inzwischen gängigen Sowohl-als-auch-These (häufig mit der moralischen Konsequenz, die faktischen Möglichkeiten der SP/SA ausschließlich dem Sozialarbeiter und seinen Handlungsspielräumen aufzubürden) bedarf vor diesem Hintergrund einer bislang fehlenden, *theoretischen* Begründung.

Betrachten wir Soziale Arbeit als einen Teilbereich des *Erziehungssystems*, so können wir unter Rückgriff auf einen Bestimmungsversuch von G. Bäumer festhalten, daß Sozialpädagogik alles umfaßt, „was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1929: 3). Dieser Definition wurde bisher hauptsächlich der Mangel ihrer ausschließlich negativen Bestimmung (alles, was Schule und Familie *nicht* ist) und die damit einhergehende Offenheit vorgehalten. Mindestens genauso relevant erscheint uns jedoch die Frage, inwieweit in diesem Bestimmungsversuch eine *qualitative* Differenz von familialer, schulischer und sozialpädagogischer Erziehung negiert oder zumindest vernachlässigt wird (also daß Erziehung nicht gleich Erziehung ist), der folgenreich für die pädagogische Theoriebildung sein könnte. Vor dem Hintergrund einer Theorie etwa, bei der Gesellschaft zugleich als Lebenswelt und System konzipiert wird, liegt es für die „Moderne“ nahe, zu fragen, inwieweit sich in der Familie beispielsweise eine andere Rationalität durchsetzt als in der Schule (45).

Unsere Annahme ist, daß *Familie* in zentraler eher Weise *lebensweltlicher* Rationalität (also dem verständigungsorientierten Handeln aus der Teilnehmerperspektive), *Schule* hingegen eher *systemisch* induzierten Handlungsimperativen unterliegt (also einer funktionalen, effizienzorientierten Vernetzung nicht-normativ gesteuerter Handlungsfolgen), während die *Sozialpädagogik* eine *intermediäre* Stellung einnimmt. Böhnisch formuliert dies in seiner Begrifflichkeit wie folgt: „Sozialpädagogik/Sozialarbeit agiert im *Zwischenbereich* von ökonomisch bestimmter Sozialpolitik und lebensweltlich gebundener Sozialisation“ (Böhnisch 1982: 4) (46). Vernachlässigen wir den Nachweis unserer Annahmen für Familie und Schule und konzentrieren uns auf die in-

4.2 Zur gesellschaftlichen Funktion der Sozialpädagogik

Zunächst: SP/SA wurde als gesellschaftlicher Mechanismus zur Bearbeitung psychosozialer Problemlagen *historisch* unter *systemischen* Imperativen hervorgebracht (48). Münchmeier (1981) zeigt an der Entstehungsgeschichte der Sozialarbeit, unter welchen Bedingungen die Umstellung des Umgangs mit äußerer (und innerer) Not auf systemische Mechanismen funktioniert. „Die Institutionalisierung sozialer Arbeit als eigenständiges Teilsystem, ihre auch rechtlich gesicherte Abgrenzung von der (nicht-pädagogisch orientierten) Sozialpolitik, schaffen die Basis für eine komplexe interne Ausdifferenzierung jenes spezialisierten Dienstleistungssystems, das wir heute Sozialarbeit/Sozialpädagogik nennen“ (S. 10). Durch Institutionalisierung und Verberuflichung wird öffentliche SP/SA gegenüber einer privaten und naturwüchsigen Hilfe von „Mensch zu Mensch“ etwas qualitativ Neues und Anderes (zum gesellschaftlichen Wandel des Helfens vgl. auch Luhmann 1973). Sie muß als „jener Bereich institutionalisierter Hilfsangebote für bestimmte Kategorien sozialer Probleme . . . , der . . . staatlich oder halbstaatlich organisiert gewährleistet wird“ (Münchmeier 1981: 18), grundsätzlich unterschieden werden von den vorhergehenden Strukturmustern der Armenfürsorge und Hilfe. Die Notwendigkeit des Steuerstaates, auf systemgefährdende Krisen materieller, sozialer und politischer Art durch eine Institutionalisierung von Instanzen zu reagieren, die die Folgen der – mit Marx formuliert – ursprünglichen Akkumulation (vgl. auch Negt/Kluge 1981), bzw., in der Terminologie von Habermas, der Umstellung der materiellen Reproduktion auf systemische Imperative auffangen sollen, führt zu einer Ausdifferenzierung der personenbezogenen sozialen Dienstleistungssysteme. Begleitet von den Prozessen der Institutionalisierung, Bürokratisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung etabliert sich SP/SA als ein Teilbereich neben Schule, Sozialpolitik, Justiz und Gesundheitswesen.

Nun wäre damit im Grunde genommen für die SP/SA eine Festlegung und Begrenzung auf effizienzorientierte, systemische Rationalitätsformen naheliegend, allerdings erkauft um den Preis einer entpolitizierenden „Pädagogisierung der sozialen Arbeit“ (Münchmeier 1981: 9 f.). Verwoben mit dem Teilbereichen *Recht* und *Sozialpolitik* wäre SP/SA eine nicht nur systemisch induzierte, sondern auch systemisch wirkende Instanz. In dreifacher Hinsicht läßt sich jedoch zeigen, wie SP/SA, wenngleich induziert, so doch in ihren Handlungsvollzügen auf lebensweltliche Rationalitätsformen verwiesen ist, (1) in ihrem Verhältnis zur *Sozialpolitik*, (2) in ihrer Bestimmung zwischen *Recht* und *Moral* und (3) in ihrer spezifischen Kennzeichnung als *personenbezogene soziale Dienstleistung*.

(1) Während *sozialpolitische Leistungen* in ihrem Kern auf *monetärer* Basis organisiert sind und über die Medien Geld und Recht (nicht-normativ) gesteuert werden (49), gewinnt SP/SA ihre Eigenständigkeit erst, wie dies Münchmeier (1981) zeigt, durch den *Prozeß der Pädagogisierung* sozialer Probleme. Demzufolge wäre sie dann aber auch nicht — so könnte man vorerst negativ bestimmend formulieren — *direkt* zuständig für die materielle Reproduktion, die sich nach Habermas über systemische Steuerungsmechanismen vollzieht. Und da die Sicherung der materiellen Existenz im Risikofall (Krankheit, Arbeitslosigkeit, Invalidität, Alter) ebenfalls primär monetär über *sozialpolitische* Leistungsmechanismen aufgefangen wird, ist die Annahme naheliegend, daß die Aufgaben der *Sozialpädagogik* gar nicht unmittelbar im Bereich der materiellen Reproduktion mittels systemischer, effizienzorientierter Imperative, sondern im Bereich der *symbolischen Reproduktion der Lebenswelt* liegen (50). Ihre Abtrennung von sozialpolitisch-monetarisierten und rechtlich kodifizierten Interventionsformen, also ihre eigenständige Entwicklung, wäre so weniger ein Prozeß ihrer „endgültigen *Entpolitisierung*“, wie dies Münchmeier (1981: 83) postuliert, als vielmehr die Erlangung einer Eigenständigkeit, einer eigenen Logik in Form *pädagogischer* Interventionen und einer gesellschaftlichen Aufgabe über den Prozeß der Pädagogisierung (vgl. auch Kaufmann 1982). Da offensichtlich — wieder mit Habermas formuliert — eine schmerzlose Übernahme gesellschaftlicher Reproduktionserfordernisse (etwa die der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt) durch systemisch induzierte Mechanismen nicht gelungen ist und soziale „Pathologien“ entstanden sind, die über mediengesteuerte Handlungssysteme (etwa rechtlich und monetär kodifizierter Sozialpolitik) nicht problemlos und befriedigend aufgefangen werden können, wird die verständigungsorientierte, „bürgernahe“ (sprich: lebensweltliche) Sozialpädagogik gesellschaftlich relevant (vgl. auch Becher u.a. 1981).

(2) Nach Habermas ist davon auszugehen, daß evolutionäre Neuerungen im Sinne systemischer Differenzierung nur dann eintreten können, wenn die Lebenswelt hinreichend rationalisiert worden ist, d.h. die Möglichkeiten einer kommunikativ erzielten Verständigung zunehmen. Dies verlangt Veränderungen im institutionellen Kernbereich der moralisch-rechtlichen Handlungs koordinierungen, die konsensorientiert sind und damit an lebensweltliche Rationalität anschlußfähig sein müssen. Nun sind *Moral* und *Recht* — wie wir bereits gezeigt haben — darauf spezialisiert, offene Konflikte so einzudämmen, daß die soziale Integration der Lebenswelt nicht zerfällt. Moral und Recht sichern so, zwar systemisch induziert, dennoch konsensorientiert und lebensweltlich wirkend, „eine nächste Ebene des Konsenses, auf die man rekurren kann, wenn der Verständigungsmechanismus im Bereich normativ geregelter Alltagskommunikation versagt, wenn also die für den Normalfall vorgesehene Koordination der Handlungen nicht zustandekommt und die Alternative gewaltsamer Auseinandersetzung aktuell wird. Moral- und Rechtsnormen sind

mithin *Handlungsnormen zweiter Ordnung*" (Habermas 1981b: 259).

Auf der einen Seite gewinnt SP/SA ihre Eigenständigkeit also dadurch, daß sie sich von der monetären, effizienzorientierten Sozialpolitik über den Prozeß der Pädagogisierung durch ihren Bezug auf die „Defizite von Moral, Lernen und Erziehung“ (Münchmeier 1981: 4) abkoppelt. Auf der anderen Seite könnte ihre besondere Bedeutung und ihr evolutionärer Fluchtpunkt als lebensweltlich verankerte Institution auf der Ebene von Moral und Recht darin liegen, daß sie – unter der Annahme, daß Moral und Recht allgemeiner werden und sich voneinander differenzieren (vgl. Habermas 1981b: 259) – zunehmend von Fragen der *rechtlich-konsensuellen* Konfliktregelung entlastet wird und demgegenüber versuchen muß, auf der Ebene der *moralisch-konsensuellen* Ebene Handlungskoordinierungen, die offensichtlich nicht durch den Normfall normativ geregelter Alltagskommunikation zustandegekommen sind, subsidiär herzustellen (51).

(3) Nachdem wir versucht haben SP/SA über ihre Abgrenzung zu den systemisch induzierten Steuerungsmechanismen von monetären und rechtlichen Leistungsformen als verständigungsorientierte Instanz in lebensweltlicher Orientierung zu kennzeichnen, können wir die dieser Überlegung zugrundeliegende Annahme erhärten, daß SP/SA konstitutiv auf die symbolische Reproduktion der Lebenswelt bezogen ist.

Wir gehen dabei davon aus, daß SP/SA Teil des Systems personenbezogener sozialer Dienstleistungen ist. Nach Badura/Gross (1976: 66 ff.) zeichnen sich diese Dienstleistungen aus (a) durch „Kundenpräsenz“ (leibhaftige Anwesenheit der Adressaten), (b) durch das „Uno-actu-Prinzip“ (in dem Moment, wo produziert wird, wird auch konsumiert), (c) durch die Notwendigkeit der „Kooperation“ von Produzent und Konsument in der Leistungserbringung und (d) durch die „Interaktion in der Arbeit“ (Kommunikation und Verständigung als Form und Inhalt der Arbeit) (52): In ihrer Gesamtheit verweisen diese Merkmale auf den Typus verständigungs- und konsensorientierter Handlungskoordinierung, also auf eine lebensweltlich-kommunikative Rationalität (Müller/Otto, 1980: 22, verwenden in diesem Zusammenhang daher auch den Begriff der „produktiven Interaktion“). Umgekehrt ist daraus aber zu schließen, daß unter Berücksichtigung aller vier Merkmale eine systemische, effizienzorientierte Handlungskoordinierung bei diesem Typ der Leistungserbringung von personenbezogenen sozialen Diensten an ihre Grenzen stößt (53).

Systemisch induziert, aber in lebensweltliche Rationalität eingelassen, muß SP/SA versuchen, zwischen den Anforderungen und Imperativen der Systeme (effizienzorientierte Produktionsformen, administrativ funktionierender Staat) und den Überlebens- und Lebensbedürfnissen der Betroffenen in der Lebenswelt zu vermitteln (vgl. auch Habermas 1981b: 458 f.). Am Beispiel der Diskussion um die Trennung von Innen- und Außendienst in den Sozialen Diensten läßt sich anschaulich die Problematik lebensweltlich-adressatenorientierter und systemisch-verwaltungsorientierter Anteile in der SP/SA studieren.

So war etwa die Aufhebung des (bis dahin getrennten) Innen- und Außendienstes nicht nur begleitet vom Aufkommen der Diskussion um das „doppelte Mandat“ (vgl. Böhnisch/Lösch 1973: 27 ff.), also eines *in* das Subjekt verlagerten strukturellen Konfliktes zwischen lebensweltlicher Verständigung und systemisch-bürokratischer Effizienz, sondern auch von dem (freilich erfolglosen) Versuch, Effizienzsteigerungen des Allgemeinen Sozialdienstes über die Festlegung von Fallzahlen, Gebietsgrößen oder auch über eine administrativ-rechtliche Einschränkung zustehender Ansprüche zu erreichen (54). Aber selbst eine als Meta-Kontrollinstanz dienende Supervision konnte nichts daran ändern, daß die konkrete Verständigung zwischen Betroffenen und Sozialarbeitern „vor Ort“ in kommunikativer Hinsicht nur dann gelingen konnte, wenn sie auf konsensorientierter Handlungskoordination basiert (vgl. auch Becher u.a. 1981; Japp/Olk 1981). Insofern aber ist die sozialpädagogische Handlungsrationale insoweit lebensweltlich, als sie möglicherweise zwar bestimmt (d.h. latent fremdstrukturiert), aber nicht bestimmbar ist (also technologisch nicht planbar wie etwa schulische Unterrichtseinheiten oder medizinische Operationsverläufe) und damit auch ohne eine standardisierbare Kontrolle ihres *inhaltlichen* Erfolgs bleiben muß.

Wenn diese Überlegungen in ihrer Tendenz richtig sind, so ist SP/SA weder im ökonomisch-politischen Zentrum des Systems, noch in der Lebenswelt lokalisiert (55). „Sie bearbeitet soziale Konflikte und ihre psychosozialen Auswirkungen aus der Perspektive und dem Mikrokosmos der individuellen Lebensbereiche. Gerade deshalb ist sie aber nicht autonom, sie ist auch – vermittelt – den sozialstaatlichen Mechanismen ausgesetzt. Denn die Sozialpädagogik hat in den Lebensbereichen eine Doppelfunktion: Sie soll zwar in erster Linie Lebenswelten stützen, gleichzeitig dadurch aber den Staat von konflikthaften und politisch riskanten Auswirkungen aus diesen Lebenswelten abschirmen, entlasten“ (Böhnisch 1982: 67).

4.3 Sozialpädagogik als symbolische Reproduktion der Lebenswelt

Bislang haben wir zu zeigen versucht, wie sich die intermediäre Stellung von SP/SA angemessen formulieren läßt. Dabei haben wir unter Rückgriff auf Münchmeier (1981) die Pädagogisierung, d.h., die *Bearbeitung der Defizite von Moral, Lernen und Erziehung*, als eine systemisch induzierte Ausdifferenzierung eines eigenständigen Aufgabenbereichs für SP/SA interpretiert, wodurch erst der Blick freigegeben wird für normative, kulturelle und soziale Defizite, die in ihrem „Eigensinn“ nicht *nur* als beispielsweise medizinische, physiologische oder materielle Mängel erfaßbar sind. Auch hier können wir nochmal von der Habermasschen Systematik Gebrauch machen.

(1) Habermas weist der Lebenswelt die zentrale Aufgabe der *symbolischen* Reproduktion zu, die über die strukturellen Komponenten von *Kultur, Gesellschaft* und *Persönlichkeit* gesichert werden muß. „Die zum Netz kommunika-

tiver Alltagspraxis verwobenen Interaktionen bilden das Medium, durch das sich Kultur, Gesellschaft und Person reproduzieren. Diese Reproduktionsvorgänge erstrecken sich auf die symbolischen Strukturen der Lebenswelt“ (Habermas 1981b: 209). Über die Reproduktionsprozesse der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation wird das kommunikative Rationalitätspotential der Lebenswelt gesichert und evolutionär weiterentwickelt (S. 208 - 216; vgl. dazu Abb. 1).

- Über die *kulturelle Reproduktion* der Lebenswelt muß sichergestellt werden, daß neu auftretende Situationen an die bestehenden Weltzustände in der semantischen Dimension angeschlossen werden können und daß eine Kontinuität der Überlieferung und ein Zusammenhang des Wissens gewährleistet bleibt (Aneignung der Kulturtechniken und des kulturellen Erbes). Ist dies nicht der Fall, ist also die kulturelle Reproduktion der Lebenswelt gestört, so kommt es zu einer Verknappung der Ressource „Sinn“.
- Über die *soziale Integration* der Lebenswelt muß sichergestellt werden, daß neu auftretende Situationen an die bestehenden Weltzustände in der Dimension des sozialen Raumes angeschlossen werden können und daß Handlungskoordinationen über legitim geregelte, interpersonale Beziehungen und die Zugehörigkeit zu Gruppen gewährleistet bleibt. Sind diese legitim geregelten sozialen Zugehörigkeiten nicht mehr gesichert, so verknappt die Ressource „gesellschaftliche Solidarität“.
- Über die *Sozialisation* der Angehörigen einer Lebenswelt schließlich muß sichergestellt werden, daß neu auftretende Situationen an die bestehenden Weltzustände in der Dimension der historischen Zeit angeschlossen werden können, und daß eine Zurechnungsfähigkeit der nachwachsenden Generation durch Erwerb generalisierter Handlungsfähigkeiten und durch die Abstimmung individueller Lebensgeschichten mit kollektiven Lebensformen gewährleistet bleibt. Ist dies nicht der Fall, so verknappt die Ressource „Ich-Stärke“ (Identität).

Die bisherigen Ansätze der „verstehenden Soziologie“ (im Anschluß an Husserl, Durkheim und Mead) bleiben nach Habermas (1981b: 210) in dieser Hinsicht jedoch selektiv und „knüpfen die Strategien der Begriffsbildung meist nur an eine der drei strukturellen Komponenten der Lebenswelt an“. Wenn man allerdings „den von Mead selbst ins Zentrum gestellten Begriff der symbolischen Interaktion . . . als Konzept für sprachvermittelte normengeleitete Interaktionen ausarbeitet und damit die phänomenologischen Lebensweltanalysen erschließt, gewinnt man Zugang zu dem komplexen Zusammenhang aller drei Reproduktionsprozesse“ (S. 212).

(2) In dem Maße, wie sich System und Lebenswelt evolutionär entkoppeln und sich demgemäß die symbolische Reproduktion der Lebenswelt über eine Ausdifferenzierung der strukturellen Komponenten Kultur, Gesellschaft und

Abb. 1: Reproduktionsfunktionen verständigungsorientierten Handelns

strukturelle Komponenten Repro- duktions- prozesse	Kultur	Gesellschaft	Person
kulturelle Reproduktion	Überlieferung, Kritik, Erwerb von kulturellem Wissen	Erneuerung legitimations- wirksamen Wissens	Reproduktion von Bildungs- wissen
soziale Integration	Immunisierung eines Kern- bestandes von Wertorientie- rungen	Koordinierung von Handlungen über intersub- jektiv anerkan- nte Geltungs- ansprüche	Reproduktion von Mustern sozialer Zugehörigkeit
Sozialisation	Enkulturation	Wert- internalisierung	Identitäts- bildung

Quelle: Habermas (1981b: 217)

Persönlichkeit rationalisiert, müssen Instanzen verankert werden, die im Bereich der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation den jeweiligen Reproduktionsprozeß entweder auf Dauer zu sichern versuchen oder aber subsidiär die Störungspotentiale aufzufangen in der Lage sind. Zugespißt formuliert verweist im Bereich des Erziehungssystems (also nicht auf gesamtgesellschaftlicher Ebene) *Schule* dabei eher auf Prozesse der kulturellen Reproduktion (Überlieferung, Kritik und Erwerb von kulturellem Wissen), *Familie* eher auf Prozesse der Sozialisation (Identitätsbildung) und *Sozialpädagogik* eher auf Prozesse der sozialen Integration (konsensorientierte Handlungskoordinierung). Während Schule und Familie hierbei vornehmlich für die Herstellung der als Normalfall vorgesehenen Handlungskoordinierungen zuständig sind, schien SP/SA zunächst – in historischer Perspektive – eher bei Krisenerscheinungen und Störungen im Bereich der sozialen Integration tätig zu werden (56).

Die Frage, ob SP/SA heute zunehmend oder schon seit ihrer Entstehung in den Anfängen dieses Jahrhunderts mit der „Durchschnittserziehung“ der „Durchschnittsarbeitskraft“ beschäftigt ist (vgl. Blanke/Sachße 1978: 20 f.; kritisch dazu Münchmeier 1981; Thiersch/Rauschenbach 1983), stellt sich in der hier skizzierten Perspektive anders: Während die Sicherung der Aneignung von Kulturtechniken und der Erwerb von Bildungswissen (kulturelle Reproduktion) auf der einen Seite sowie Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Sozialisation) auf der anderen Seite gerade *konstitutiv* für den Prozeß der Entkoppelung von System und Lebenswelt waren (gleichsam als Voraussetzung zum Gebrauch des Lohnarbeiters im industrialisierten Produktionsprozeß), konnte die Problematik einer gefährdeten sozialen Integration erst über die Erfahrung des Auseinandertretens von Produktion und Reproduktion, bzw. in der Terminologie von Habermas, in der Entkoppelung von System und Lebenswelt, zu Bewußtsein und damit (in einer systemischen Ausdifferenzierung eines neuen Subsystems personenbezogener sozialer Dienste) zum Tragen kommen (57).

Daß dieser Prozeß zunächst diejenigen tangieren mußte, die nicht willens oder nicht in der Lage waren, die zur Verfügung stehenden Integrationsmechanismen (familiäre Erziehung, schulische Bildung, Lohnarbeit) zu nutzen, also etwa verwaiste, in unvollständigen oder in nicht „normal“ reproduktionsfähigen Familien heranwachsende Kinder, Behinderte, Arme und Verwahrloste, ist unmittelbar einsichtig. Aber ebenso einsichtig ist eine Entwicklung, derzufolge SP/SA in dem Maße verstärkt mit den *allgemeinen* Krisenerscheinungen im Reproduktionsprozeß der Lebenswelt – wenn auch subsidiär – konfrontiert sein wird, also mit *Sinnverlust*, *Anomie* und *psychischen „Pathologien“* (vgl. Habermas 1981b: 215 f.), wie sich die effizienzorientierte Rationalität des Systems und die konsensorientierte Rationalität der Lebenswelt voneinander differenzieren, inkompatibel werden und die für die symbolische Reproduktion zuständigen Instanzen von Schule und Familie diese „Defizite von

Moral, Lernen und Erziehung“ nicht (mehr) auffangen können. Die Gefahr einer unversöhnlichen, zentrifugalen Auseinanderdividierung von System und Lebenswelt freilich könnte schließlich entweder nur über eine Kolonialisierung, d.h. eine gewaltsame Vereinnahmung lebensweltlicher Bereiche durch systemische Steuerungsmedien, oder aber durch eine partielle Entdifferenzierung verhindert werden (vgl. S. Müller 1981). Denn: „Die Instrumentalisierung der Berufsarbeit, die Mobilisierung am Arbeitsplatz, die Verlängerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck bis in die Grundschule, die Monetarisierung von Diensten, Beziehungen und Lebenszeiten, die konsumistische Umdefinition des persönlichen Lebensbereichs, . . . die Bürokratisierung und Verrechtlichung von privaten, informellen Handlungsbereichen, vor allem die politisch-administrative Erfassung von Schule, Familie, Erziehung, kultureller Reproduktion überhaupt – diese Entwicklungen bringen eine neue Problemzone zu Bewußtsein, die an den Grenzen zwischen ‘System’ und ‘Lebenswelt’ entstanden ist“ (Habermas 1979: 27).

5. Zur Rationalität sozialpädagogischen Handelns

5.1 „Neuorganisation“ und „Neue Fachlichkeit“ als Rationalisierungsschübe

Wir haben im bisherigen Gang unserer Überlegungen die Frage nach der sozialpädagogischen Kompetenz gerade deshalb nicht thematisiert, weil wir in der Reinterpretation der theoretischen Entwicklung und in dem Versuch, die gesellschaftstheoretischen Bezugspunkte für die Diskussion genauer auszuloten, die unabdingbare *Voraussetzung* für reflektierte und begründete Kompetenztheorien sehen. Erst über diesen systematischen Zugang ist es möglich, die Reihe aufzählbarer Handlungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die dazu zu rechnenden Problem- und Lebenslagen, die nach Maßgabe administrativer oder therapeutisch-pädagogischer Deutungs- und Verarbeitungsmuster ausgewählt und im Kontext von institutionsinternen Prozeduren abgerufen werden müssen, nicht beliebig auszuweiten. Stattdessen ist es sinnvoll, auf einen kategorialen Rahmen zurückzugreifen, der den gesellschaftlichen Ort von SP/SA *handlungstheoretisch* einholt. Als teils systemisch, teils lebensweltlich induzierte Problembearbeitungs-Agentur ist SP/SA an der Schnittstelle von System und Lebenswelt darauf angewiesen, sich der Elemente lebensweltlicher Rationalität zu bedienen, um die Folgen der Erosion des symbolischen Reproduktionsprozesses von Lebenswelten (Anomie, Sinnverlust, psychische Störungen) zu entschärfen. Dabei muß sie zugleich durch die Anwendung professioneller Strategien, Technologien, normativer Standards ihrem eigenen Rationalitätspotential *und* systemischen Imperativen gerecht werden. Weil die Fixierung der Handlungskompetenz-Diskussion auf Teilbereiche der in mannigfaltige Arbeitsfelder aufgeteilten Segmente der Sozialen Arbeit den Blick aufs Ganze zu verstellen droht, scheint es angebracht, „Handlungskompetenz“ nicht als

einen induktiv hergeleiteten Begriff zu bestimmen (etwa nach dem Muster der Studienreformkommission 1981).

Für die These einer zunehmenden Rationalisierung der sozialen Arbeit im Hinblick auf die Verzahnung mit lebensweltlichen Orientierungen sprechen zwei beobachtbare Tendenzen: (1) Die Tendenz zur situations- und „kunden-näheren“ Problemverarbeitung, wie sie im Rahmen der Neuorganisation der Sozialen Dienste angestrebt wird; (2) die Tendenz zur Orientierung an lebensweltlichen Rationalitätsstandards als Innovationsmoment „neuer Fachlichkeit“.

Zu (1): Wir interpretieren die im Zuge der Neuorganisation der sozialen Dienste zu beobachtende Tendenz einer zunehmenden Notwendigkeit zur „situativen Entwidderprüchlichung“ (Treutner u.a. 1978) administrativen Handelns im kommunalen Bereich und der allmählichen Umstellung von Teilen der Sozialverwaltung auf „gebrauchswertorientierte“ Zweckprogramme als Versuch, die Steuerungsaufgaben des staatlichen Subsystems „Sozialadministration“ durch eine teilweise Überführung von systemischen in lebensweltliche Rationalitätsformen zu bewältigen. Durch die lebensweltlich-situationsadäquatere Transformation sozialadministrativer Maßnahmen in Zweckprogramme, durch die Unterstützung von Laienarbeit als lebensweltliche Selbsthilfepotentiale und durch die notwendig gewordene Selbstbeschränkung bürokratischer Eingriffsmöglichkeiten (Japp/Olk 1981a) wird eine Flexibilisierung sozialbürokratischen Handelns erreicht, die Effizienz um den Preis systemischer Kontrollmöglichkeiten sichern soll.

Dies hat jedoch zur Folge, wie Müller/Otto (1980) herausarbeiten, daß der Zuwachs an „Nähe“ zur Lebenswelt zur partiellen Aufgabe eingespielter Verfahren führen muß: Die Autoren analysieren diesen Prozeß auf staatstheoretischer und organisationssoziologischer Ebene, widmen sich aber ausdrücklich nicht der handlungstheoretischen (lebensweltlich) zu vollziehenden Vermittlung, die sich aus den strukturellen Vorgaben für sozialpädagogisches Handeln ergeben müßte. Sie sehen die „Effizienz“ staatlicher Steuerungsmaßnahmen im Bereich sozialpädagogischer Beratung gerade dann gefährdet, wenn sich bürokratische Verfahren durchsetzen: „Eine kundenorientierte Therapie und Beratung setzt die Ausschaltung bürokratischer Kontroll- und Handlungsmuster voraus. Ein Behandlungsprogramm, das Freiwilligkeit voraussetzt, läßt sich nicht unter den Bedingungen struktureller Zwangsrekrutierung realisieren“ (S. 18). Dies wirkt auf die systemimmanenten Korrekturmechanismen zurück: „Je weniger das staatliche Handeln aber durch konditionale Programmierung gesteuert ist, je situationsnäher, kundenorientierter und bedürfnisbezogener es also wird, desto weniger läßt es sich nach dem Muster bürokratischer Routinen erledigen, die sich gegenüber derartigen Handlungs- und Entscheidungsprogrammen als Barrieren erweisen und die im Rahmen umfassender Verwaltungsreformen dann zur Disposition gestellt werden“ (S. 10). Die systemisch angestrebte Effizienzsicherung gelingt also gerade nur durch die *Zurücknahme* von effizienzorientierten Teilelementen, die dem *eigenen*

Wissensbestand angehören („administrative Selbstbegrenzung“, Otto 1978: 69), und durch *Hereinnahme* lebensweltlicher Wissensbestände und Handlungsbestände und Handlungsmuster, die über eine konsensorientierte Koordination dem kontrollierenden Zugriff in ihrer legitimierungssichernden Kraft entzogen werden.

Weil soziale Arbeit auf eine „produktive Interaktion“ (Müller/Otto 1980: 14) mit ihren Adressaten angewiesen ist und ihr Erfolg von der verständigungsorientierten adäquaten Erfassung lebensweltlicher Deutungsmuster abhängig ist, stellt sich für die Bestimmung von Handlungskompetenz in der SP/SA die Frage, wie die Systemimperative in lebensweltliche Wissensbestände, Verständigungsformen und Willensbildungsprozesse übersetzt, gegen diese abgeschottet oder durchgesetzt werden, und umgekehrt, welche Übersetzungschancen für die lebensweltliche Rationalität in den vorgegebenen administrativen Programmen liegen. In beiden Fällen bedarf der daran beteiligte Sozialpädagoge einer Kompetenz, mit der solche Übersetzungs- oder Durchsetzungsprozesse durchgeführt werden können. Diese müssen auf der Ebene handlungstheoretischer Überlegungen (vgl. 5.2) als Übersetzung zwischen verschiedenen Handlungstypen abgebildet werden.

Zu (2): Der mit der Verwissenschaftlichung sozialpädagogischer Ausbildungsgänge und ihrer quantitativen Ausweitung eingeleitete Rationalisierungsschub, der mit dem Kürzel „Neue Fachlichkeit“ (vgl. Müller/Otto, in diesem Band) symbolisiert werden kann, betraf nicht allein den Zuwachs an wissenschaftlichem Reflexionsniveau im Hinblick auf die Analyse von Handlungs- und Strukturmustern von bis dahin nicht thematisierten Vorgehensweisen traditioneller Sozialarbeit, sondern ebenso sehr die Frage, mit welchen Argumentationsfiguren sozialpädagogisches Handeln innerhalb der sich verbreiternden Kommunikationsgemeinschaft der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit diskursiv angezweifelt, bestätigt, qualifiziert oder verändert wird. Dieser Rationalisierungszuwachs war auf der einen Seite Ausdruck der Optimierungsanstrengungen staatlichen Handelns, auf der anderen Seite im Rahmen des Wissenschafts- und Ausbildungssystems Ausdruck einer sich gegen die eigene Funktionalisierung kritisch verhaltenden Professionalisierung (Otto 1973; Thiersch 1981b).

Der Rationalisierungsschub wurde zugleich unterstützt durch Anleihen bei Psychologie, Kriminologie, Soziologie und Politologie. Dieser *Innovationschub* thematisierte im Kontext bildungspolitischer Reformen und sozialer Bewegungen (Heimkampagne, Jugendhaus-Gründungen etc.) die dysfunktionalen und identitätszerstörenden Folgewirkungen systemisch-administrativen Handelns, um auf die Durchsetzung pädagogischer Einsichten hinzuwirken und jene zurückzudrängen. Statt Stigmatisierungsverläufe weiterhin zu verfestigen, um dieses eindringliche Beispiel kritischer Fachlichkeit zu nennen, wurde über Entkriminalisierung nachgedacht; statt der in Großheimen üblichen Durchführung von Fremdplazierungsmaßnahmen wurden z.B. Dezentra-

lisierungs-Modelle entwickelt, die der „systemisch-rationalen“ Verwaltung von Kindern die Forderung nach der Erlernbarkeit „lebensweltlich-rationaler“ Kompetenzen entgegensetzte und dabei Selbstversorgung, lebensweltliche Überschaubarkeit und Stützung der Eigenkompetenz zu einem wichtigen Bestandteil „Neuer Fachlichkeit“ etwa in der Heimerziehung machte. Den Automatismen systemischer Komplexitätsbewältigung wurden so Entdifferenzierungsforderungen entgegengehalten, die sich an den Standards lebensweltlicher Notwendigkeiten orientierten. Der Konflikt zwischen administrativem und pädagogischem Handeln, zwischen Kosten-Nutzen-Kalkulationen und pädagogischer Intention zieht sich, wie sich am Beispiel der Auseinandersetzungen in der Heimerziehung sehr drastisch zeigen läßt, auf der Ebene der Sozialplanung, der Sozialverwaltung und dem pädagogischen Alltagshandeln ebenso durch wie auf der Ebene der diese Prozesse begleitenden Theorie (vgl. Bonhoeffer/Widemann 1974; IGfH 1977; Wortmann 1978; Wolf/Freigang 1982).

5.2 Zur Typologie menschlichen Handelns

Wir haben diese exemplarisch gewählten Prozesse im Kontext der Habermas'schen gesellschaftstheoretischen Grundbegrifflichkeit interpretiert, zu der er ein handlungstheoretisches Komplement hinzugefügt hat: die Typen unterschiedlicher Handlungsrationaltät (Habermas 1981a: 114 ff., 367 ff.) (58). Wir beschränken uns darauf, die Begrifflichkeit im Anschluß an die gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu explizieren.

Habermas unterscheidet das in den einzelnen Handlungstypen enthaltene Wissen (Techniken, Strategien, normative und ästhetische Standards) analytisch, indem er von der durch gesellschaftliche Arbeitsteilung notwendig gewordenen Handlungs-Koordinierung und der sich daraus ergebenden qualitativen Differenz für menschliche Handlungs-Orientierungen in bezug auf unterschiedliche Ziele und Objekte ausgeht. In der Absicht, „allgemeine Strukturen von Verständigungsprozessen, aus denen sich formal zu charakterisierende Teilnahmebedingungen ableiten lassen“ (ebd.: 386) zu untersuchen, führt Habermas in der Tradition früherer Arbeiten zum Begriff des „theoretischen“ und „praktischen Diskurses“ (Habermas/Luhmann 1971; Habermas 1976) aber auch zum Verhältnis von „Arbeit“ und „Interaktion“ (Habermas 1968; 1973) eine Systematik handlungstheoretischer Grundbegriffe ein, die er theoriegeschichtlich vor allem aus der Auseinandersetzung mit dem teleologisch verkürzten Handlungsverständnis Webers gewinnt.

Habermas erhebt den originären Anspruch, die Beschränktheit der Weber'schen Handlungstheorie auf ihre ausschließlich teleologisch-zweckrationalen Aspekte herauszuarbeiten, und daran anschließend – mit Rückgriff auf Mead und Schütz – ein neues Paradigma, nämlich das des verständigungsorientierten Handelns zu entwickeln. Dieses ist keinesfalls mit dem hochidealisierten,

„kontrafaktischen“ Diskurs-Begriff gleichzusetzen, enthält aber wesentliche Bedingungen, weil der Eigensinn von Verständigung immer schon Idealisierungen voraussetzt (vgl. dazu auch Brunkorst 1983). Verständigungsorientierung und kommunikatives Handeln haben andere Rationalitätsstandards zur Voraussetzung als Effizienzorientierung, die systemischer und instrumenteller Rationalität zugrunde liegt. Diese hat sich, im Zuge der Durchsetzung abendländischer Produktivkraft-Entfaltung, von Verwaltungsstrukturen und Bewußtseinsinformationen („protestantische Ethik“) nicht nur als äußerst effizient erwiesen und in den Formen der „verwalteten Welt“ vergegenständlicht; sie schlug sich auch *in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung selber*, bis in ihre analytische Terminologie hinein, in den Deutungsschemata systemtheoretisch-funktionalistischer Vernunft nieder, mit der sie ihren Objektbereich kategorial präformierte. Kommunikativem Handeln liegt hingegen ein anderer Modus, nämlich intersubjektiv zu erzielende Konsensbildung und nicht strategisch-instrumentelle Verfügungsabsicht zugrunde. In jenem, vor allem der Sprache innewohnenden Eigensinn, sieht Habermas die anthropologische Wurzel für das Rationalitätspotential von Lebenswelten angelegt, welches der historisch sich durchsetzenden systemisch-instrumentellen Vernunft, ihren bürokratischen Folgeerscheinungen und ihrer voranschreitenden Beraubung („Kolonialisierung“) lebensweltlicher Ressourcen zwar einerseits die motivationalen Voraussetzungen verschafft (ebd.: 458), andererseits aber Einfluß auf Systemimperative gewinnen könnte. Denn Lebenswelt ist gegenüber den Teilsystemen „Verwaltung“ und „Wirtschaft“ der einzige „Ort“ sich verständigender Privatsubjekte und einer konsensfähigen Öffentlichkeit, innerhalb derer Geltungs- und Effizienzansprüche/der auf die eigene Bestandssicherung ausgerichteten Systeme kontrovers diskutiert, d.h. angezweifelt, bestätigt oder zurückgewiesen werden können. Dies gelingt in dem Maße, wie das in Lebenswelten angelegte Rationalitätspotential, das z.B. Experten aus der Perspektive ihre Bürgerinteressen kritisch gegenüber Systemen verwenden könnten, „freigesetzt“ werden kann.

(1) Die Typen des Handelns lassen sich nach Habermas (1981a) zunächst danach unterscheiden, ob Wissen „kognitiv-instrumenteller“, „strategisch-zweckrationaler“ oder „verständigungsorientiert-kommunikativer“ Rationalität verpflichtet ist (vgl. Abb. 2).

Oberster Bezugspunkt für die Unterscheidung der Grundbegriffe sozialen Handelns, über das sich auch die Prozesse des Austausches von Resultaten der Arbeit (Waren und Dienstleistungen) vollziehen, ist die *Koordinierung von Handlungen* als gesellschaftliche Leistung par excellence: „Soziale Handlungen lassen sich nach Mechanismen der Handlungskoordination unterscheiden, so danach, ob sich eine soziale Beziehung allein auf *Interessenlagen* oder auch auf *normatives Einverständnis* stützt“ (S. 381). Die Art und Auswahl historisch akkumulierten, in Lernprozessen ontogenetisch erworbenen und in Sozialisa-

Abb. 2: Handlungstypen

Handlungs- orientierung Handlungs- situation	erfolgsorientiert	verständigungsorientiert
nicht-sozial	instrumentelles Handeln	—
sozial	strategisches Handeln	kommunikatives Handeln

Quelle: Habermas (1981a: 384)

tionsagenturen zubereiteten *Wissens* ist das Hauptkriterium für „rationales“ Handeln. Dieses Wissen, das sich auf technische, moralische und ästhetische Referenzbereiche bezieht (S. 448), kann entweder in *kommunikativer* Absicht d.h. im intersubjektiven Austausch, oder in *nicht-kommunikativer* Absicht, d.h. auf Sachverhalte und Gegenstände bezogen, verwendet werden (S. 336). In verständigungsorientierten Sprechhandlungen werden Handlungskoordinationen in der Weise gesichert, daß die Sprechenden Wissen in seiner „propositionalen“ Funktion „illokutionär“ verwenden, d.h. in nicht manipulativ-strategischer Absicht (59).

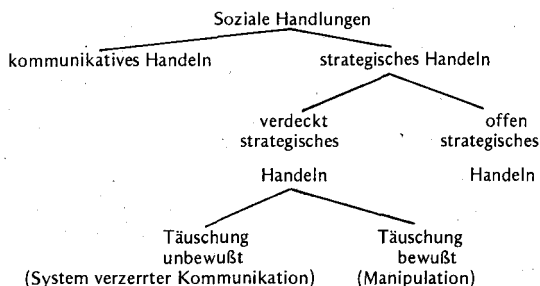
(2) Habermas trennt analytisch die darin enthaltenen Modi der Rationalität, um zu verdeutlichen, daß die Intentionalität in sozialen Handlungsprozessen von der Intentionalität in nicht-sozialen, gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen unterschieden werden muß: „Eine erfolgsorientierte Handlung nennen wir *instrumentell*, wenn wir sie unter dem Aspekt der Befolgung technischer Handlungsregeln betrachten und den Wirkungsgrad einer Intervention in einem Zusammenhang von Zuständen und Ereignissen bewerten“ (S. 385). Demgegenüber ist soziales Handeln in doppelter Weise möglich, als *strategisches* und als *verständigungsorientiertes*: „*Strategisch* nennen wir eine erfolgsorientierte Handlung, wenn wir sie unter dem Aspekt der Befolgung von Regeln rationaler Wahl betrachten und den Wirkungsgrad der Einflußnahme auf die Entscheidungen eines rationalen Gegenspielers bewerten. Instrumentelle Handlungen können mit sozialen Interaktionen verknüpft sein, strategische Handlungen stellen selbst soziale Handlungen dar“ (S. 385). Charakteristisch für *strategisches* Handeln ist die Orientierung an „egozentrischen Erfolgskalkülen“. In die Antizipation der zu erwartenden Handlungssequenzen des ebenfalls als lediglich am eigenen Nutzen interessiert geltenden Gegenspielers fließt die Vorannahme ein, daß eigene Interessen (bzw. die advokatorisch vertretenen) aufgrund der Aktionen des Gegenspielers nicht durchgesetzt oder beeinträchtigt bzw. geschmälert werden könnten. Situationsdefinitionen und Regelsetzungen werden nach Maßgabe der wechselseitig vermuteten Zweck-Mittel-Anwendung so zu gestalten versucht, daß dies vermieden wird. Strategisches Handeln, „offenes“ wie „verdecktes“ (vgl. Abb. 3), ist also nicht vom Ziel der wechselseitigen Konsensfindung, etwa der normativen Richtigkeit, pragmatischen Wirksamkeit oder empirischen Wahrheit geleitet, sondern von der Frage, mit Hilfe welcher Mittel die *Durchsetzung* von Interessen erfolgreich gegen konterkarierende Versuche einer „anderen Seite“ erreicht werden kann (60).

(3) Demgegenüber faßt Habermas *kommunikatives Handeln* als Koordinierungsmedium kollektiver Interessen, als Willensbildungsprozeß: „Im kommunikativen Handeln sind die Beteiligten nicht primär am eigenen Erfolg orientiert; sie verfolgen ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, daß sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen auf-

einander abstimmen können. Insofern ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der für kommunikatives Handeln erforderlichen Interpretationsleistungen“ (S. 385). Eine wichtige Eigentümlichkeit strategischen Handelns ist demgegenüber, daß das im Prozeß kommunikativer Verständigung zu realisierende Ziel, nämlich Einverständnis aller Beteiligten nach Maßgabe der von ihnen erhobenen und erwogenen Geltungsansprüche zu erreichen, nicht gilt, der Modus strategischen Argumentierens also häufig die Verheimlichung „perlokutionärer“ Intentionen ist: „Perlokutionäre Akte bilden diejenige Teilklasse teleologischer Handlungen, die mit Hilfe von Sprechhandlungen unter der Bedingung ausgeführt werden können, daß der Akteur das Handlungsziel nicht als solches deklariert oder zugibt“ (S. 393). Es muß nicht einmal allen Beteiligten klar sein, daß jemand strategisch handelt und sich gerade durch diese Unklarheit die wesentliche Regel verständigungsorientierten Handelns zunutze machen kann, nämlich Offenlegen der eigenen Intentionen, Behauptungen und Begründungen in „illokutionärer“ Weise.

(4) Im Falle *verdeckt strategischen Handelns* täuscht der Handelnde sein Gegenüber entweder bewußt über seine wahren Absichten, indem er das der kommunikativen Verständigung zugrundegelegte Vertrauen im Vollzug seines individuellen Handlungsplans strategisch verwendet („*Manipulation*“), oder er ist aufgrund unbewußter Abwehr-„strategien“ und Selbsttäuschungen dem Mechanismus „*verzerrter Kommunikation*“ erlegen, so daß Verständigungsorientierung auch hier nur suggeriert wird. Im ersten Fall handelt ein Sprecher erfolgsorientiert, indem er Gesagtes „mit Absichten verknüpft und für Ziele instrumentalisiert, die mit der Bedeutung des Gesagten in einem nur kontingenten Zusammenhang stehen“ (S. 390). Im zweiten Falle handelt es sich um eine „Art von unbewußter Konfliktbewältigung“, die „zu Kommunikationsstörungen gleichzeitig auf intrapsychischer und auf interpersoneller Ebene führt“ (S. 445).

Abb. 3:



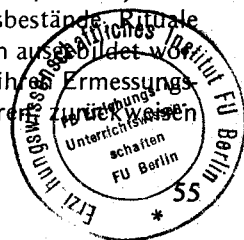
Quelle: Habermas (1981a: 446)

Die vorgestellte Terminologie soll es ermöglichen, allgemeine und formale Rahmenbedingungen zu umreißen, soll also ein heuristisches Raster sein, das Perspektiven für weitere Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns und der dazu notwendigen Kompetenz aufzeigt. Dafür spricht, daß die handlungstheoretischen Begriffe auf der *Ebene konkreter Interaktionen* komplementär sind zu den makrosoziologischen auf der *Ebene von Gesellschaftstheorie*.

5.3 Perspektiven für eine Sozialpädagogik zwischen System und Lebenswelt

(1) Sozialpädagogisches Handeln, so lautet unsere Schlußfolgerung, ist im Kontext von gesellschaftstheoretisch zwischen lebensweltlicher und systemischer Rationalität gefaßten Widersprüchen durch die professionelle Notwendigkeit charakterisiert, in spezifischer Weise zwischen Verständigungsorientierung und strategischer Orientierung, zwischen zweckrationaler und kommunikativer Vernunft, zwischen manipulativen und illokutionären Akten interessegeleitet zu oszillieren. In der Regel lassen sich für sozialpädagogische Arbeitsfelder mindestens vier typische Bezugsgruppen angeben, auf die sich Sozialpädagogen beziehen: Adressaten (Klienten), unmittelbare Fachkollegen, Entscheidungs- und Funktionsträger von Verwaltung und Wirtschaft und das Gemeinwesen als Teil der Öffentlichkeit. Kommunikative oder strategische Orientierungen und die Anwendung des dazu nötigen Wissens kommen in der Interaktion mit diesen Bezugsgruppen zum Tragen, so daß von vier *Interaktionsebenen* gesprochen werden kann, auf denen sich der Modus der jeweiligen Orientierungen in Abhängigkeit von lokalen und situativen Problemstellungen je unterschiedlich ausprägt. Sozialpädagogisches Handeln ist in typischer Weise von der arbeitsfeldspezifischen Notwendigkeit zum *Wechsel von Interaktionsebenen* gekennzeichnet, auf denen bestimmte Themen, Inhalte, Verfahren und Verständigungsformen möglich, andere hingegen ausgeschlossen sind. Sie müssen in angemessen kalkulierbarer Weise *antizipiert* werden, um die Aktionsmöglichkeiten und -grenzen der Interaktionspartner ausloten zu können.

In einer notwendigerweise noch abstrakten Formulierung skizziert das Konstrukt der „Handlungskompetenz“ die allgemeine Fähigkeit, nach Maßgabe situativer Kontexte zwischen den einzelnen Rationalitäten Übersetzungsleistungen zu erbringen, diese selbstreflexiv auf manipulative Verzerrungen hin zu überprüfen und die partielle Unvereinbarkeit kommunikativer und zweckrationaler Prinzipien psychisch zu verarbeiten („*Übersetzungskompetenz*“). Dies setzt voraus, daß die je unterschiedlichen konkreten Wissensbestände, Rituale und Rationalitätsformen, die in Lebenswelten und Systemen ausgebildet worden sind, in ihrem Wandel, ihrer internen Verknüpfung und ihren Ermessungsspielräumen in Erfahrung gebracht werden, um sie integrieren zu können.



oder verändern zu können.

Eine *Typologie der alltäglichen Übersetzungsleistungen* ist abhängig von dem Rationalisierungs- und Standardisierungsgrad des Handlungsfeldes, in dem Sozialpädagogen tätig sind (hoher Rationalisierungsgrad (61): Sozialverwaltung, geschlossene Unterbringung, Langzeittherapie-Einrichtungen etc.; geringer Rationalisierungsgrad: offene Jugendarbeit, street-work, Beratungsstellen etc.). Sie ist außerdem davon abhängig, in welcher Form die Prinzipien einer kommunikativen Vernunft arbeitsfeldspezifisch institutionalisiert werden, um strategische Zwecke von Sozialpädagogen durchzusetzen. Es ist deshalb von einem prinzipiellen „Mischverhältnis“ zwischen kommunikativem und strategischem Handeln auszugehen. Bestimmte Handlungsfelder, solche mit geringem Rationalisierungsgrad, sind nur deshalb funktionsfähig, weil sie auf Standardisierung und funktionale Effektivierung ihrer Tätigkeit partiell verzichten und sich auf lebensweltliche Kommunikationsstrukturen einlassen müssen, die mitunter von unkalkulierbaren, irrationalen, affektgeladenen und von Tag zu Tag wechselnden Anforderungen durchsetzt sind.

In einer knappen Illustration soll abschließend anhand einer Vergleichsskizze zweier Arbeitsfelder die Ausprägung der hier zur Debatte gestellten Handlungsorientierungen *angedeutet* werden. Die Spannweite der in den einzelnen Arbeitsfeldern realisierten Formen der Interessendurchsetzung pädagogischer und administrativer Imperative gegenüber Klienten zeigt die Stärke des Kontrastes zwischen den typischen Handlungsprofilen und der Art alltäglicher Handlungskoordination.

(2) Am Beispiel eines bestimmten Typus von Langzeit-Therapie-Einrichtungen für Heroinabhängige (62) wird deutlich, daß hier auf der *Interaktionsebene von Sozialpädagogen und Klienten* ein Übergewicht repressiv-strategischer gegenüber kommunikativen Handlungsorientierungen vorliegt. Die kommunikative Maxime der „zwanglosen“ Konsensfindung aufgrund einer klar definierten und beispielsweise mit dem Rückgriff auf Makarenkos Prinzipien begründeten Machtstruktur ist daher kaum möglich. Durch den spezifischen Zwang der Bestimmungen des Betäubungsmittel-Gesetzes (Therapie und/oder Strafe), durch die Eigenart der zugrundegelegten Suchttheorien und der Suchtsymptome sowie durch die diagnostischen Auflagen der finanzierenden Krankenversicherungsträger müssen systemische Imperative so miteinander verkoppelt werden, daß im sozialpädagogischen Handeln verständigungsorientierte Formen einer gemeinsamen Situationsdefinition kaum realisiert werden können. Sozialpädagogisches Handeln ist hier zunächst offene wie verdeckte strategische Sicherung von Alltagsarrangements, derem Definitionsmacht nicht durch Konsensfindung mit Klienten aufgehoben werden kann, mit dem Ziel, daß die für eine – schichtspezifische zu begreifende – Diskursfähigkeit notwendigen Bedingungen durch allmähliche Lockerung des Zwangs hergestellt werden. Diese Lockerung selbst ist Bestandteil eines stufenweise geplanten pädagogischen Konzeptes.

Auf der Ebene der *Interaktion von Sozialpädagogen mit Fachkollegen* wird die Richtigkeit und der Zeitpunkt des Wechsels von strategischem zu offenkommunikativem Umgang immer wieder thematisiert, was zu Rechtfertigungs- und Anzweiflungsformen führt, die auch die Frage aufwerfen, ob nicht stärker lebensweltlich eingebundene, stadtteilorientierte Konzepte zu wählen sind, die sich systemischen Vorgaben in dieser Form nicht auszusetzen haben und von dem durch Kosten-Nutzen-Kalkulationen und Diagnose-Kriterien systemisch ausgeübten Zwang entlastet sind (63).

Die Anzweiflung der Geltungsansprüche, die durch Systemimperative gesetzt sind, drückt sich auf der *Ebene der Interaktion von Sozialpädagogen mit Funktionsträgern der Verwaltung* als Auseinandersetzung um eine partielle Veränderung der Vergabekriterien für eine monetäre Sicherung der Arbeitsressourcen aus (Personal- und Sachkosten). Schließlich äußert sich auf der Ebene der *Interaktion von Sozialpädagogen und der Öffentlichkeit* ein mehr oder minder deutlicher Legitimationsdruck, der sich auf die angewendeten (repressiven) Prinzipien strategischer Rationalität bezieht und dennoch die Zweck-Mittel-Relation an Effizienzkriterien mißt (Entzugsrate). Dies bringt Sozialpädagogen in das Dilemma, einerseits der Erwartung zu entsprechen, die Effizienz ohne die Mittel systemischer Rationalität zu sichern und andererseits die Wahl der Mittel trotzdem vertreten zu können.

(3) Ein anderes, nicht vorrangig auf Probleme der Sucht spezialisiertes Handlungsfeld, stellt der Bereich sozialpädagogischer Beratung dar. Das von Thiersch u.a. (1977) entwickelte Beratungskonzept scheint uns zur Kennzeichnung dieses Feldes deshalb geeignet, weil es ausdrücklich fordert, über die weitverbreitete Praxis hinauszugehen, Beratung nur auf die *face-to-face-Interaktion (Sozialpädagoge – Klient)* zu reduzieren. Stattdessen erheben sie den Anspruch, daß der zum „Beteiligten“ werdende Sozialpädagoge nach der gemeinsam zu erreichenden Zielfindung strategische Handlungsschritte anschließt, die etwa auf die anwaltschaftliche Durchsetzung von kodifizierten Rechtsansprüchen im systemischen Bereich zielen, d.h. sie fordern strategische Handlungsformen in der Interaktion mit *Funktionsträgern in Verwaltung und Wirtschaft*. Die Autoren formulieren ihren Anspruch selber als idealtypisch, weil er verlangt, Systemimperative im Prozeß der Konsensfindung zunächst auszublenden, damit eine Verständigung mit dem Klienten über die vorgebrachten Probleme möglich wird; zugleich müssen diese systemische Imperative im Prozeß der Beratung thematisiert werden (etwa bei Scheidungen, Arbeitsproblemen, Wohnungssuche etc.). Der Problemlösungsprozeß verkoppelt also einerseits kommunikative Rationalität, als etwa konsensorientierte Zielfindung und zwangslose Anerkennung der Deutungen und Vorschläge des Beraters durch die Betroffenen, mit strategischer Rationalität, also der Organisation rechtlich zustehender Unterstützung. Damit letztere nicht an den von Adressaten geäußerten Wünschen vorbeiläuft, müssen die einzelnen Schritte je-

weils rückgemeldet und daraufhin wieder in verwaltungsadäquate Sequenzen übersetzt werden. Auf der *Ebene der Interaktion mit Fachkollegen* wird vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionen die Berechtigung der Forderung thematisiert, die psychologisch-therapeutische Beratungssituation zu überschreiten, da diese auf die Anwendung von Techniken der Gesprächsführung beschränkt bleibt und den Wechsel von Interaktionsebenen und -partnern, der durch das hinzugefügte strategische Handeln nötig wird, nicht ermöglicht.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Bereitstellung beraterischer Kompetenz und einer damit im erweiterten Sinne praktischen Beteiligung der professionellen Berater an sozialen Bewegungen — etwa im kommunalen Bereich —, die auf politische Willensbildung zielen, also auf die *Interaktion mit der Öffentlichkeit*.

(4) Der von uns entwickelte Gedankengang konzentriert sich insgesamt auf allgemeine und formale *Voraussetzungen* für die gesellschaftstheoretisch begründete Entfaltung einer sozialpädagogischen Theorie kommunikativen und strategischen Handelns. Wir hatten nicht die Absicht, einen systematischen Anwendungsbezug herauszuarbeiten. Seine empirische, pragmatische und forschungsstrategische Konkretisierung steht noch aus.

Die Überlegungen sollen als Beitrag für das Verständnis der Widersprüche verstanden werden, die im Rationalisierungsprozeß von sozialpädagogischem Handeln angelegt sind. Indem sozialpädagogisches Handeln sich vor dem Hintergrund des sozialstaatlich gedämpften Klassengegensatzes in der Oszillation zwischen den Strukturen und Akteuren systemischer Vernunft und empirisch identifizierbaren, materiell wie kulturell benachteiligten Gruppen aus der Lebenswelt realisiert, steht es in der Gefahr, sich allein der systemischen Vernunft zu beugen, sich gegen den Willen von Betroffenen aufzudrängen und lebensweltliche Latenzen zu verzerren oder zu unterdrücken. Zugleich kann sozialpädagogisches Handeln, wenn man auch seine gesamtgesellschaftlichen Effekte nicht überschätzen darf, einen begrenzten Beitrag zur Freisetzung jener Rationalitätspotentiale leisten, auf die soziale Bewegungen und andere lebensweltliche Widerstandsformen strategisch angewiesen sind. Sozialpädagogik in Theorie und Praxis ist aber letztendlich ebenso auf eine Verständigung mit solchen Bezugsgruppen angewiesen, deren isolierte Wissensbestände, Kompetenzen und Möglichkeiten gerade durch die besondere Perspektive zusammengeführt, advokatorisch umgesetzt und in den Übersetzungsleistungen von Sozialpädagogen häufig erst sichtbar werden.

Anmerkungen

1 Wir verwenden in diesem Artikel die Begriffe (und ihre Zusammensetzungen) So-

- zialpädagogik, Sozialarbeit und Soziale Arbeit ohne systematische Differenz (häufig auch abgekürzt als SP/SA). Inhaltlich umfassen diese Begriffe zunächst alles, was den sozialpädagogischen Institutionen und Arbeitsfeldern zuzurechnen ist.
- 2 Dieses wäre die notwendige „Selbstreferenz“ (Selbstthematisierung) eines funktional ausdifferenzierten (sozialpädagogischen) Wissenschaftssystems, wie dies Luhmann/Schorr (1979) bzw. Schorr (1979) konstatieren.
 - 3 Wir meinen hier ausdrücklich nicht wissenschafts- und berufspolitische Bemühungen, im Begriff der Handlungskompetenz eine Perspektive und ein Identifikationssymbol für Studienreform, verbesserte Ausbildungsbedingungen etc. zu finden.
 - 4 Für die Wissenschaftsgeschichte der gesamten Pädagogik – allerdings mit dem ausschließlichen Anwendungsfall „Bildung und Schule“ – wurde eine entsprechende Diskussion von Müller/Tenorth (1979) eröffnet (zur Auseinandersetzung hiermit vgl. auch Schorr, 1978 und Zedler/Moser, 1979). Die Frage, inwieweit „neue“ Theorien immer auch Erkenntnisfortschritt implizieren und anhand welcher Kriterien dieser festzumachen ist, wird dabei durchaus unterschiedlich beantwortet (vgl. Oelkers 1979).
 - 5 Wir meinen damit keineswegs, daß diese Diskussionen unproduktiv oder überflüssig waren, sondern, daß sie zu keinem vorläufigen – denn mehr kann Theorieproduktion im Erkenntnisprozeß nie sein – Abschluß gelangt sind. Die Gefahr ist aber dann, daß solche unabgeschlossenen Problemlagen unter der Decke weitergären – was sie nicht gerade einfacher erkenn- und diskutierbar macht.
 - 6 Zu diesen „latenten Kompetenzmodellen“ vgl. etwa Thiersch u.a. (1977), Diessenbacher/Müller (1977; 1983), Danckwerts (1978), Aly (1977), Krausslach u.a. (1978; 1981), Damm (1975), Lange u.a. (1980), Japp/Olk (1981), Becher u.a. (1981) und B. Müller (1982).
 - 7 Wir haben hier vorrangig solche „Kompetenzprofile“ aufgeführt, die einerseits die sozialpädagogische Kompetenzdiskussion (und übrigens auch die praktische Sozialarbeit) mehr oder weniger *latent* beeinflusst haben und andererseits auch ein Moment einer gleichsam „ganzheitlichen“ Idee enthalten. Die inzwischen anlaufende, explizite Handlungskompetenzdiskussion hingegen (vgl. Studienreformkommission 1981; Müller u.a. 1982) basiert stärker auf einer Kumulation und Integration von Einzel-Kompetenzen. Insofern haftet den letzteren die Gefahr eines Eklektizismus noch stärker an.
 - 8 Bislang vorliegende „Feldanalysen“ (etwa Peters/Cremer-Schäfer 1975; Beneke 1979; Kasakos 1980; Jungblut 1982; Miltner 1982) sind zwar ein erster Anfang, die jedoch die normative Frage des gelingenden bzw. mißlingenden Handelns oder die analytische Frage danach, was eigentlich in den Handlungsvollzügen der Sozialarbeiter gemacht (und was eben nicht gemacht) wird, nicht als zentrales Problem untersucht haben.
 - 9 Man schaue sich hierzu als Illustration einmal den Band „Handlungskompetenz I“ (Müller u.a. 1982) daraufhin durch, wie breit die theoretische Verortung sozialpädagogischer Handlungskompetenz reicht: von psychologischen Zugängen (Verhaltenstherapie, Psychoanalyse, kritische Psychologie, Sozialpsychologie) über pädagogische Begründungen (alltagsorientierte Sozialpädagogik, Wiederaneignung sozialpädagogischer Methodenlehre) bis zu soziologischen Argumentationen (Sozialpolitik, Sozialadministration, kritische Sozialstaatstheorie).
 - 10 Die in diesem Beitrag erkennbare Vernachlässigung des *empirischen* Defizits und seiner Reduktion durch gründliche und kompetente Forschung kann keineswegs als Nachrangigkeit dieser Aufgabe interpretiert werden, sondern lediglich als ein Mangel unsererseits an relevantem „Material“. Praxis zu erforschen, ohne die Problematik der Theorie zu bedenken, wäre freilich auch nicht unser Anspruch.
 - 11 Anzumerken ist hier im übrigen, daß die Beweisführung „präjudizierender“ Kompetenzmodelle von Lau/Wolff mit nicht umstandslos als beweiskräftig zu bezeichnendem Material geführt wird: Entweder handelt es sich bei den diskutierten Ansätzen

- gar nicht um theoretische Konstrukte mit *wissenschaftlichem* Anspruch – so etwa die Stellungnahme der kommunalen Spitzenverbände – oder aber um Ansätze, die vorrangig die Logik eines ebenso berufsfeldübergreifenden wie im alltäglichen Vollzug zur stellenweise anwendbaren Typus sozialpädagogischen Handelns untersuchen (so etwa Thiersch u.a. 1977; vgl. dazu Lau/Wolff 1982: 264 - 274).
- 12 Wir meinen damit einen Argumentationstyp, der seine Bewertungskriterien für Handeln ausschließlich über zweckrationale Gesichtspunkte auf der Schiene „erfolgreich/nicht erfolgreich“ entwickelt, ohne die Kriterien der jeweiligen Zuordnung nochmals zu reflektieren.
 - 13 Nicht berücksichtigt wird hierbei schließlich, daß es auch bei Praktikern eine Nachfrage nach „Theorie“, einen Bedarf an Deutungsmustern des eigenen Tuns (Supervision) und eine Unzufriedenheit an der eigenen Praxis gibt.
 - 14 Zur Auseinandersetzung mit Lau/Wolff vgl. auch B. Müller (1982a).
 - 15 Das heißt *nicht*, daß Praxis nicht auch zu *denken* wäre in einer Form, die Selbstreflexion und Selbsterforschung durch und *in* der Praxis zuläßt, nicht aber in der gegenwärtigen Form vergesellschafteter Sozialarbeit. So formuliert auch Trembl (1982: 39): „Im Rahmen eines Theorieverständnisses, das sich nur retrospektiv oder kontemplativ der Praxis nähert, scheint dieser Verzicht auf eine eigenverantwortliche konstruktive Bestimmung des Bereiches, innerhalb dem erziehungswissenschaftliche Relevanz möglich ist, folgerichtig zu sein. Pädagogik als Theorie verbliebe demnach nur die Aufgabe der kunstgemäßen Auslegung von Zusammenhängen, die als pädagogische gleichsam 'natürlich vorgegeben' scheinen . . . Eine Entlarvung dieses vorgebenen Allgemeinen als gesellschaftlich Bedingtes und damit prinzipiell Kontingentes und Veränderbares, ist im Rahmen einer solchen Theorie kaum möglich“.
 - 16 Es geht im folgenden ausdrücklich nicht um eine chronologisch-historische Rekonstruktion in systematischer Absicht. Wir versagen uns auch, die dauernd mitzudenkenden Querverbindungen zur Entwicklung der Sozialwissenschaften insgesamt zu benennen. Schließlich verkennen wir auch nicht die stellenweise historische Wiederholung der zugrundeliegenden Denkfiguren. Es geht uns ausschließlich um eine typisierende Darstellung der beiden, die sozialpädagogische Wissenschaft kennzeichnenden Argumentationsfiguren. In ihnen sehen wir das aufgehobene und unabgeborgene Erbe für eine theoretische Produktivität sozialpädagogischer Analyse. Eine künftige Theorie hat daran anzuknüpfen.
 - 17 Wir müssen an dieser Stelle auch die Untersuchung der Frage vernachlässigen, aufgrund welcher wissenschaftsinternen und -externen Faktoren derartige Prozesse ausgelöst wurden (und immer wieder werden). Müller/Tenorth (1979), die in einem solchen Fall einer wissenschaftsgeschichtlichen Analyse vorschlagen, zwischen der *Wissenschaftsforschung* und der *Wissenschaftstheorie*, d.h. zwischen den externen Determinanten eines Theoriewandels und der Frage ihres theoretischen Ertrags zu unterscheiden, lassen selbst etwa völlig den Wandel der Gesellschaft und der Erziehungs*praxis* außer Betracht.
 - 18 So wird in der Vorbemerkung zur „Gefesselten Jugend“ auch formuliert: „In diesem Zusammenhang halten wir es für besonders dringlich, den an den Ausbildungsstätten bislang vornehmlich propagierten caritativen und pädagogischen Scheinlösungen das Wasser abzugraben, die auf das bloße Wohlwollen der relativ Privilegierten gegenüber den 'unteren Schichten' bauen, es in vollends reaktionäre Bahnen lenken . . . oder es bestenfalls kultivieren (indem die individuelle Hilfe zur Grundlage jeglicher Sozialarbeit hypostasiert wird)“ (vgl. Autorenkollektiv 1971: 10).
 - 19 Am konsequentesten ist dieser Ansatz von Foucault (z.B. 1977) entwickelt worden. Die praktische Konsequenz dieser Position für die SP/SA und gleichsam ihre Art von Handlungskompetenz ist demzufolge, da jede Form der Intervention notwendigerweise kolonialisierend ist, die radikale Non-Intervention („nichtstun ist besser als etwas tun“), ihre berufsstrategische Variante das Postulat der Deprofessionalisierung.

- 20 Indiz hierfür wäre etwa das Scheitern einer unmittelbaren gesellschaftsverändernden Politisierung, wie sie in der sogenannten Randgruppenstrategie oder in zahlreichen Praxisprojekten versucht wurde.
- 21 Wir sind uns bewußt, daß diese Interpretation den wissenschaftshistorischen und -systematischen Verzweigungen der tatsächlichen Diskussion nicht gerecht wird. Postuliert wurde etwa die als individuelle Potenz zwar unzulängliche, als kollektive indessen durchaus emanzipationsfähige „Sprengkraft“ betroffener Subjekte (vgl. z.B. Dankwerts 1978). In unserem Kontext geht es um eine vereinfachende und polarisierende Plausibilität heutiger gesellschaftstheoretischer „Sprachlosigkeit“ der SP/SA.
- 22 Mollenhauer u.a. (1975) diskutieren die Konsequenzen dieser sogenannten „Ableitungsverfahren“ am Beispiel der Familienerziehung (S. 144 ff.).
- 23 Luhmann/Schorr (1979: 18) etwa konstatieren, daß diese Position eine die pädagogische Praxis seit jeher begleitende Hoffnung auf ein „Noch Nicht“ (Bloch) ist; die Fernperspektive dient in Abwertung des Vorhandenen als „Einheitssurrogat“.
- 24 Als ein bemerkenswerter und vielbeachteter Versuch in dieser Hinsicht können die „Theorien zum Erziehungsprozeß“ von Mollenhauer (1972) bezeichnet werden, der jedoch letzten Endes kommunikatives Handeln (und darin pädagogisches Handeln) lediglich kategorial mit einer Theorie der Verkehrsformen zu verbinden sucht, ohne die historischen Vermittlungsinstanzen (soziale Systeme) selbst zu untersuchen und in eine Gesellschaftstheorie zu integrieren (zur Auseinandersetzung mit Mollenhauer vgl. auch Fauser/Schweitzer 1979). Wieviel richtungsweisende Latenzen in diesem frühen Versuch dennoch liegen, würde seine Reinterpretation im Kontext der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (vgl. Habermas 1981a und b) zeigen.
- 25 Auf den engen Zusammenhang von Kategorien und inhaltlicher Präjudizierung des Gegenstandes verweist auch Habermas (1981a: 7): „Die Formierung von Grundbegriffen und die Beantwortung substanzieller Fragen bilden ... einen unauflöselichen Zusammenhang“.
- 26 Dies, von der Seite der handelnden Subjekte her gedacht, charakterisiert treffend der Begriff „Pseudokonkretheit der Alltäglichkeit“ (Kosik 1967; vgl. auch Thiersch 1978; 1981a). Gemeint ist damit eine Authentizität und Selbstinvolviertheit des erlebten, alltäglichen Geschehens, die zugleich immer auch eine entfremdete, nicht angeeignete Authentizität ist, die das scheinbar so Persönliche und Konkrete wiederum so fremd, allgemein und beliebig werden läßt.
- 27 Erinnert sei nur daran, wie fundamental diese Vermittlungsaufgabe für sozialwissenschaftliche Theorien schon immer war. Man denke nur an G.H. Mead und seinen interaktionistischen Zugang, an T. Parsons und seinen Versuch, strukturfunktionale Gesellschaftstheorie mit einer Handlungstheorie zu verknüpfen, oder auch an die Frankfurter Schule, die vorrangig materialistische Gesellschaftstheorie und Psychoanalyse aufeinander zu beziehen versuchte.
- 28 Einen kurzen Überblick für die sozialpädagogische Diskussion gibt Böhnisch (1979: 2 - 36).
- 29 Habermas (1981b: 561 f.) unterscheidet zwischen der (formalen) Entwicklungslogik und der (historischen) Entwicklungsdynamik (vgl. auch Habermas 1976: 12). Auf unsere Fragestellung bezogen heißt das u.a. auch, daß die *Logik* der Theorie nicht die *Dynamik* der Praxis, also die Denkformen nicht die soziale Wirklichkeit und den Prozeß gesellschaftlicher Praxis vorentscheiden dürfen.
- 30 So ging etwa auch der klassische Behaviorismus von der (nicht gesellschaftlichen) Formbestimmung des Subjekts aus. Ebenso unterstellen etwa die kommunikationstheoretischen Überlegungen systemtheoretischen Ursprungs bei Watzlawick u.a. (1969; zur Kritik vgl. Brunner u.a. 1978: 78 ff.), daß zwischenmenschliches Handeln immer schon bestimmt und vorstrukturiert ist.
- 31 Vgl. für die allgemeine Pädagogik Trembl (1982). So stellt er auch in seiner Kritik an der Systemtheorie Luhmanns fest: „Eine ausschließlich sich an den Intentionen

- handelnder Subjekte orientierte Gesellschaftstheorie übersieht die Vielzahl latenter Strukturen, auf deren Boden sich Intentionalität überhaupt erst konstituiert, und überschätzt die Wirkung manifester und bewußt organisierter Handlungsprozesse. Umgekehrt aber übersieht eine ausschließlich sich an (latenten) Funktionen orientierte Systemtheorie die Potenz intentionaler und normativer Handlungsstrukturen und unterschätzt diese folgenreich" (Tremel 1981: 438). „Eine Theorie, die beides in überzeugender Weise integriert, dürfte immer noch Desiderat sein" (ebd.).
- 32 Wie fundamental und folgenreich etwa gerade evolutionstheoretische Annahmen für eine „Theorie der Moderne" sind, wird deutlich, wenn man die *Entwicklungslogik*, also den „Motor" gesellschaftlicher Entwicklung, entweder als eine „Geschichte von Klassenkämpfen" im Kontext materialistischer Gesellschaftstheorie faßt oder als „funktionale Ausdifferenzierung selbstgesteuerter Systeme" in strukturfunktionalistischen und systemtheoretischen Ansätzen. Zur Bedeutung von Geschichtlichkeit für die Theoriebildung vgl. neuerdings auch Rudolph/Stöve 1982 (darin insbesondere die Beiträge von Stöve, Altner und Fleischer).
 - 33 Wir werden nachfolgend – schon allein aus Platzgründen – das vorgelegte Werk von Habermas in seiner systematischen Relevanz für sozialpädagogische Theoriebildung nur andeutungsweise interpretieren können. Dabei verwenden wir seine Grundbegriffe und deren systematische Explikation zunächst stärker unter dem Aspekt ihrer heuristischen Interpretationskraft. Die Diskussion der theoretischen Plausibilität und Anschlußfähigkeit an andere theoretische Ansätze können wir an dieser Stelle nicht leisten (vgl. dazu etwa Breuer 1982; Brunkhorst 1983). Erste Ansätze zur „Anwendung" der Theorie auf Einzelbereiche finden sich etwa bei Söllner (1982) in bezug auf rechtsstaatliche Entwicklungen oder bei Schöfthaler (1982) im Kontext der Probleme zwischen erster und dritter Welt. Hilfreiche Hintergrundinformationen zum wissenschaftlichen und politischen Verständnis von Habermas finden sich in einzelnen Beiträgen in „Ästhetik und Kommunikation" (vgl. Kallscheuer 1981; Honneth u.a. 1981).
 - 34 Bubner (1982: 297) bezeichnet das vorliegende Werk im Vergleich zu den früheren Arbeiten insofern auch als das „opus magnum, das die Verheißungen *systematisch* einlöst".
 - 35 Luhmann etwa konstruiert eine zwar formale Analogie zwischen sozialem System und personalen Systemen, wobei letztere jedoch angesichts ihrer funktionalen Nachrangigkeit (Subsysteme) keine (normative) Eigendynamik entwickeln können (vgl. hierzu auch Tremel, 1981 und 1983 bzw. Scholz 1982).
 - 36 Fundamental und weiterführend gegenüber dem phänomenologischen Lebensweltbegriff ist der Versuch von Habermas, „Lebenswelt" als Komplementärbegriff zum „kommunikativen Handeln" einzuführen (vgl. Habermas 1981b: 182 ff.). Der Vorteil liegt auf der Hand: Einem Begriff des kommunikativen Handelns, der nicht über eine intersubjektiv geteilte Lebenswelt konstituiert wird, mangelt es an der Anschlußfähigkeit einzelner kommunikativer Handlungen an die vorgegebenen Strukturmuster von Gesellschaft, Kultur und Persönlichkeit. Ein Lebenswelt-Begriff, der nicht konsequent intersubjektiv entworfen wird, kann die der sozialen Wirklichkeit innewohnende Dynamik immer nur beschreibend nachvollziehen, nicht aber in ihrer Entwicklung entschlüsseln.
 - 37 Wir können an dieser Stelle wiederum nur andeutungsweise auf einen Punkt in der Habermasschen Theorie hinweisen auf die *Theorie der sozialen Evolution*. Sie ist für eine schlüssige Gesellschaftstheorie insofern unabdingbar, als aus ihr erst die konstitutiven Momente moderner Gesellschaften entwickelt werden können. Habermas etwa fügt dem – nach Luhmann einzigen – evolutionstheoretischen „Motor" einer permanenten Ausdifferenzierung selbstgesteuerter Systeme die zunehmende Entbindung des kommunikativen Rationalitätspotentials als komplementäres Moment gesellschaftlicher Entwicklung hinzu.
 - 38 Eine Lebenswelt kann in dem Maße als rationalisiert betrachtet werden, „wie sie

- Interaktionen gestattet, die nicht über ein normativ *zugeschriebens* Einverständnis, sondern – direkt oder indirekt – über die kommunikativ *erzielte* Verständigung gesteuert werden“ (Habermas 1981a: 455) und wie Konflikte „unter ihrem *eigenen* Namen“ auftreten können (vgl. Habermas 1981b: 219).
- 39 Wir vernachlässigen hier zunächst die interne Problematisierung und Explikation dieser Zuordnung. Zentral wäre darüber hinaus für unseren Kontext die Frage nach der systematischen Zuordnung des „Erziehungssystems“ (Luhmann/Schorr 1979) bzw. des „Systems sozialer Dienstleistungen“ (vgl. Gross 1983).
 - 40 So läßt sich in marxistischer Begrifflichkeit die Ambivalenz von System und Lebenswelt für die kapitalistische Gesellschaft auch als ein Antagonismus zwischen den Verwertungszwängen des Kapitals und den Gebrauchswertansprüchen oder Lebensinteressen der Lohnarbeiter beschreiben (vgl. B. Rauschenbach 1983: 56 f.).
 - 41 Und weiter heißt es bei Habermas (1981b: 549): „Auf diese Weise verlieren Verdinglichungsphänomene den zweifelhaften Status von Tatsachen, die aus ökonomischen Aussagen über Wertbeziehungen allein mit Hilfe semantischer Transformationen abgeleitet werden können; 'Realabstraktionen' bilden nun vielmehr einen empirisch erforschbaren Gegenstandsbereich. Sie werden zum Gegenstand eines Forschungsprogramms, das der Werttheorie oder eines ähnlichen Übersetzungsinstrumentes nicht länger bedarf“.
 - 42 Dies etwa erkennt Brumlik (1980), wenn er sozialpädagogische Interventionsstrategien als *prinzipiell* kolonialisierend interpretiert und folgerichtig vorschlägt, ausschließlich rechtliche und monetäre, also systemische Kompensationsstrategien auszubauen.
 - 43 Es muß nochmal ausdrücklich betont werden, daß in dem hier vorgegebenen Kontext die vielfältigen Aspekte der „Theorie des kommunikativen Handelns“, die für die sozialpädagogische Diskussion relevant sein könnten, nicht alle angedeutet, geschweige denn systematisch ausgeführt werden können. Insofern scheint der Nachweis der Ergiebigkeit des vorliegenden Ansatzes (durchaus auch in seiner systematischen Kritik) für die SP/SA noch vor uns zu liegen.
 - 44 Es wäre an diesem Punkt vermutlich sehr ertragreich, die vorliegenden neueren Theoriebeiträge zur SP/SA (Barabas u.a. 1975, 1977; Böhnisch 1979, 1982; Münchmeier 1981; Müller/Otto 1980; Oik/Otto 1981; Gross 1983; Thiersch/Rauschenbach 1983) vor dem Hintergrund der „Theorie des kommunikativen Handelns“ systematisch zu rekonstruieren. Das heißt, um mit Habermas zu sprechen, sie zu zerlegen, unter anderen Gesichtspunkten wieder zusammenzufügen und in eine neue Begrifflichkeit zu übersetzen. Hier beschränken wir uns jedoch lediglich auf Andeutungen.
 - 45 Bereits die gesellschaftliche Differenzierung von verberuflichter, bezahlter und naturwüchsiger, unentgeltlicher Erziehung ist hierfür ein äußeres Indiz (vgl. etwa die Diskussion um die Lohnarbeitergleichgültigkeit des Erziehers; Barabas u.a. 1977). Die Tatsache, daß eine Mutter rund um die Uhr für ihr Kind da sein muß, der Heimerzieher hingegen nur in seiner Arbeitszeit (und eventuell nur zwei bis drei Jahre) und der Lehrer gar nur in seinen Unterrichtsstunden, deutet die erziehungs-immanente Brisanz an, die die „Profis“ allzu leicht zu übersehen scheinen. So heißt „Erziehung“ in der Familie beispielsweise „Mitleben“, „Dabeisein“ oder „Begleiten“, in der Schule hingegen „Lehren“, „Bewerten“ oder „Korrigieren“ (erinnert sei auch an die alte Unterscheidung von Unterricht und Erziehung). Der Sozialarbeiter im Jugendhaus steht häufig gerade zwischen dem bezahlten „Nichtstun“ (Dabeisein) und der Absicht zu „Belehren“ (Aufklären).
 - 46 Gerade Böhnisch (vor allem 1979, aber auch 1982) argumentiert am stärksten in Analogie zu den hier in Anlehnung an Habermas entwickelten Grundgedanken, allerdings nicht unter ausdrücklicher Bezugnahme auf ihn. Obgleich er dabei immer wieder *latent* auf die Grundfigur unterschiedlicher Rationalitätsformen verweist (etwa sozialisationsbezogene vs. interventionsbezogene Reflexivität, vgl. 1979:

37 ff.; sozialstaatliche Funktionslogik vs. Handlungsrationalität, vgl. 1982: 149), bleibt er letztendlich dennoch in „systemischer“ Begrifflichkeit (so verwendet er etwa auch das Wiessersche Konzept „Lebenslage“ und nicht die Kategorie Lebenswelt, vgl. 1982: 77 ff.), da ihm die Begründung und die historische Herleitung der von ihm lediglich als „andere Rationalität“ (vgl. z.B. 1982: 70 ff., 112, 114) bezeichneten kommunikativen lebensweltlichen Rationalität mit seinen Kategorien nicht schlüssig gelingen kann. Das heißt, er hat weder eine Theorie der Bedürfnisse, noch eine „Geschichte des Alltags“, noch eine Theorie der (nicht hintergehbaren) Triebstrukturen oder etwa eine „Theorie der sozialen Bewegungen“, mit deren Hilfe er das voluntaristisch eingeführte Widerstandspotential in Form einer „anderen Handlungsrationale“ gegen die Vereinnahmung und Vergesellschaftung durch die sozialstaatliche Funktionslogik begründen könnte.

- 47 Wir wollen hierzu, um Mißverständnissen vorzubeugen, dennoch ein paar Anmerkungen machen. Erziehung – und damit auch die familiäre und schulische – ist vor aller systemischen Vereinnahmung „funktional notwendig auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskoordination angelegt“ (Habermas 1981b: 541). Insofern scheinen uns die Analysen, die Habermas zur Frage der Kolonialisierung im Kontext von Sozial-, Familien- und Schulrecht vornimmt, schlüssig (S. 530 - 547; Habermas diskutiert hier in einer analogen Dreiteilung Familie, Schule und soziale Dienste bzw. Sozialpolitik). Die Frage ist nur, ob für die Schule – unter Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung – nicht eine dauerhafte Umstellung auf eine systemisch induzierte, funktionale Vernetzung von Handlungsfolgen, also eine vornehmliche Effizienzorientierung angenommen werden muß, freilich um den Preis einer nicht mehr durchschlagenden verständigungsorientierten Handlungskoordination zwischen Lehrern und Schülern. Die Formalisierung der schulischen Beziehungen bedeutet für die Beteiligten eine Verdinglichung und eine Entfernung von lebensweltlicher Gebundenheit eines inzwischen administrativ geregelten schulischen Zusammenlebens (S. 541).

Für die Familie läßt sich indessen eine andere, keineswegs widerspruchsfreie Entwicklung konstatieren: „Wenn man hingegen im Strukturwandel der bürgerlichen Kleinfamilie *auch* die eigensinnige Rationalisierung der Lebenswelt wiedererkennt; wenn man sieht, daß in den egalisierten Beziehungsmustern, in den individuierten Verkehrsformen und den liberalisierten Erziehungspraktiken *auch* ein Stück des im kommunikativen Handeln angelegten Rationalitätspotentials freigesetzt wird; dann fällt ein *anderes* Licht auf die veränderten Sozialisationsbedingungen der Mittelschichtfamilie“ (S. 568). Wir wollen mit diesem kurzen Hinweis lediglich die Notwendigkeit einer systematischen Erforschung dieser Fragestellung verdeutlichen.

- 48 Damit ist aber keineswegs unterstellt, daß nicht auch lebensweltliche Potentiale die Entstehungsgeschichte der SP/SA begleitet haben (Vereine, Selbsthilfegruppen, soziale Bewegungen). Als *verberuflichte* SP/SA jedoch unterliegt sie den typischen Rationalitätsmustern einer systemisch gesteuerten Ausdifferenzierung mittels Institutionalisierung, Bürokratisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung.

- 49 Wir können an dieser Stelle keine grundsätzliche Debatte über das Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialpädagogik eröffnen. Selbst Böhnisch (1982), der dieses Verhältnis zur zentralen Frage seiner Arbeit macht, bleibt hier ambivalent: Einerseits spricht er davon, daß Sozialpolitik und SP/SA historisch als *zwei unterschiedliche* gesellschaftliche Funktionsbereiche entstanden sind (S. 6), andererseits ist SP/SA der Logik sozialpolitischer Problemzuweisung *unterworfen* (S. 37). In unserem Zusammenhang indessen lassen wir uns von der Idee leiten, daß Sozialpolitik in ihrem Kern den systemischen Imperativen monetärer und rechtlicher Handlungskoordination unterliegt (und hierin auch ihre eigentliche Leistung liegt), während SP/SA über den Prozeß ihrer Pädagogisierung den lebensweltlichen Imperativen verständnisorientierten Handelns folgt und dabei (eben nicht primär monetär) die „Defizite

- von Moral, Lernen und Erziehung“ (Münchmeier 1981: 9) zu bewältigen versucht (vgl. dazu auch Kaufmann 1982). Daß sich diese beiden Rationalitätsformen sozialstaatlicher Sicherung (materielle und symbolische Hilfe) evolutionär zunehmend voneinander differenzieren, wäre zu vermuten.
- 50 So ist etwa nach Böhnisch (1979: 4) auch die Annahme in Frage zu stellen, „daß die Sozialarbeit im Sinne einer *unvermittelten* ökonomisch induzierten Funktionsbestimmung vornehmlich auf die Erhaltung und Zurichtung des Arbeitskräftepotentials festgelegt ist“. Seine Vermutung, daß der Sozial- und Bildungsbereich über einen spezifischen Vermittlungsmechanismus zum Produktionsbereich in Beziehung gesetzt und Sozialarbeit darin auf soziale Reproduktionsleistungen festgelegt ist, würde in der Habermasschen Begrifflichkeit bedeuten, daß SP/SA die systemisch induzierten Störungen der symbolischen Reproduktion in der Lebenswelt aufzufangen und dabei Übersetzungsleistungen zwischen systemischer und lebensweltlicher Rationalität zu erbringen hat.
- 51 In diesem Kontext wird für den Sozialpädagogen immer wieder die Metapher des „säkularisierten Priesters“ verwendet – allerdings mit der Konsequenz der Ersetzung religiös verankelter, normativer Verhaltensmuster durch verständigungsorientierte Konsensbildungsprozesse. Inwieweit die Sozialpädagogik eine „Versprachlichung des Sakralen“ verkörpert, könnte sich an folgendem Zitat von Habermas andeuten (1981b: 119): „Die Entzauberung und Entmächtigung des sakralen Bereichs vollzieht sich auf dem Weg einer *Versprachlichung des rituell gesicherten normativen Grundeinverständnisses*, und damit geht die Entbindung des im kommunikativen Handelns angelegten Rationalitätspotentials einher. Die Aura des Entzückens und Erschreckens, die vom Sakralen ausstrahlt, die *bannende* Kraft des Heiligen wird zur *bindenden* Kraft kritisierbarer Geltungsansprüche zugleich sublimiert und veralltäglicht“.
- 53 So etwa Badura/Gross (1976: 267 ff.), Gross (1983), Kaufmann (1982) oder Böhnisch (1982). Unabhängig davon sind wir uns an diesem Punkt aber nicht sicher, ob diese Grenzen einer bislang offenkundig nicht problemlosen Umstellung auf effizienzorientierte Handlungsmuster tatsächlich *prinzipielle* Grenzen des Eigensinns kommunikativer Rationalität sind oder ob nicht etwa die massenhafte Ausweitung psychologisch-therapeutischer Verfahren („Psycho-Boom“) zu einem Punkt führen könnte, wo „Kommunikationsstörungen“ und soziale „Pathologien“ systemisch effizient, gleichsam technologisch bearbeitet werden könnten. Dies freilich wäre eine Welt zwischen Skinners „Futurum II“ und Huxleys „Brave new world“.
- 54 So hoffte man offensichtlich noch 1975 pädagogische Effizienzsteigerungen über eine Verwaltungsvereinfachung zu erreichen (so etwa im Bericht Nr. 6 der „Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“, 1975); zu Problemen der „Steuerung und Erfolgskontrolle im öffentlichen Sektor“ vgl. auch Kaufmann (1982).
- 55 Diese Überlegung macht die These der „politischen Funktionslosigkeit der Sozialarbeit“ (Peters 1973) dahingehend interpretationsfähig, daß die SP/SA selbst über keine systemischen Steuerungsmedien (Geld, Recht) verfügt, die *direkt* politisierungsfähig wären. Zu fragen bleibt jedoch, inwieweit sie zu einer alternativen, das heißt „lebensweltlichen Politisierung“ beitragen kann. Hierbei wäre nicht vorrangig die direkte Beeinflussung der (systemischen) Steuerungsinstanzen ihre politische Chance, sondern vielmehr die legitimationsgefährdende Enthüllung des Grenznutzens bei Anwendung ausschließlich funktionalistischer Vernunft, also die Aufklärung über die Kosten einer ökologischen Ausbeutung und Zerstörung natürlicher und lebensnotwendiger Ressourcen, über die Folgen systemisch induzierter psychischer Deprivation und sozialer Verarmung (Verlust von Möglichkeiten der Selbstgestaltung, Eigentätigkeit und gemeinsamen Erfahrung).
- 56 Böhnisch (1979) thematisiert diese Prozesse als „intersystemischen Risikoausgleich“. Zu diesem Prozeß der Ausdifferenzierung vgl. auch Blanke/Sachße (1978: 18 ff.).

- 57 Diese Entwicklung läßt sich auf der Ebene der Weltbilder als zunehmender Auflösungsprozeß von übergreifenden Ideologien hin zu einem partikularen und zersplitterten Alltagsbewußtsein beschreiben (vgl. Leithäuser 1976a und 1976b: 59 ff.).
- 58 Vgl. Habermas (1981a); darin vor allem „Weltbezüge und Rationalitätsaspekte des Handelns in vier soziologischen Handlungsbegriffen“ (S. 114 ff.) und „Erste Zwischenbetrachtung: Soziales Handeln, Zwecktätigkeit und Kommunikation“ (S. 367 ff.).
- 59 „Propositional“ meint, daß Wissen in Argumentations- und Koordinierungsprozessen für Sachverhalte steht, die in der „objektiven“, „sozialen“ oder „subjektiven“ Welt als existent behauptet bzw. bestritten werden. Diese ontologische Unterscheidung hat erkenntnistheoretische bzw. methodologische Gründe, die Habermas durch die Verwendung der Popperschen „Dreiweltentheorie“ rechtfertigt (vgl. Habermas 1981a: 114 ff.). Unter Berücksichtigung dieser ontologischen Voraussetzungen ist die Definition zu verstehen, die Habermas für den Begriff „Handlung“ reserviert: „Handlungen nenne ich nur solche symbolischen Äußerungen, mit denen der Akteur, wie in den bisher untersuchten Fällen des teleologischen, normenregulierten und dramaturgischen Handelns, einen Bezug zu mindestens einer Welt (aber stets *auch* zur objektiven Welt) aufnimmt. Davon unterscheide ich *Körperbewegungen* und *Operationen*, die in Handlungen *mitvollzogen* werden und *sekundär*, nämlich durch *Einbettung in eine Spiel- oder Lehrpraxis*, die Selbständigkeit von Handlungen erlangen können“ (S. 144). Zur Kritik der Verwendung von Poppers „Dreiweltentheorie“ vgl. Bubner (1982: 295 ff.).
- 60 Konflikttheoretische Analysen in der Sozialpädagogik (vgl. vor allem: Böhnisch/Lösch 1973; Kunstreich 1975; Schweitzer u.a. 1976) haben die Dilemmata herausgearbeitet, die sich aus der strukturell angelegten Notwendigkeit ergeben, widersprüchliche Loyalitätsbindungen auszuhandeln und strategisch vorgehen zu müssen, weil Ressourcen verständigungsorientierten Handelns entweder ausgeschöpft, nicht gegeben oder nicht anwendbar sind.
- 61 Dabei sind die hier beispielhaft genannten Handlungsfelder keinesfalls durch einen homogenen Rationalisierungsgrad gekennzeichnet. Sie weisen vielmehr empirisch identifizierbare Binnendifferenzierungen auf, wobei vor allem jene Handlungssegmente über einen geringeren Rationalisierungsgrad verfügen, in denen interaktive (lebensweltbezogene) Aushandlungsprozesse zur funktionalen Bestandssicherung unabdingbar sind.
- 62 Wir beziehen uns auf Materialien der Tübinger Drogenhilfe e.V.
- 63 Vgl. hierzu das von Specht (1979) entwickelte Konzept der „Mobilen Jugendarbeit“ und das hierauf basierende Projekt stadtteilbezogener Arbeit mit Heroinabhängigen in Stuttgart-Hallschlag (vgl. Specht/Kurzweg 1983).

Literatur

- ALY, G., 1977: Wofür wirst du eigentlich bezahlt? Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung, Berlin
- AUTORENKOLLEKTIV, 1971: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Frankfurt/M.
- BADURA, B./GROSS, P., 1976: Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen, München

- BÄUMER, G., 1929: Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 5 Sozialpädagogik, Langensalza
- BARABAS, E. u.a., 1975: Zur Theorie der Sozialarbeit. Sozialisation als öffentliche Aufgabe, in: E. Barabas u.a. (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 1976: 374 - 442, Reinbek
- BARABAS, E. u.a., 1977: Zur Theorie der Sozialarbeit. Sozialisation als gesellschaftliche Praxis, in: E. Barabas u.a. (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 1978: 490 - 535, Reinbek
- BECHER, B./NOKIELSKI, H./PANKOKE, E., 1981: Sozialarbeit und kommunale Sozialpolitik, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hg.), Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen, Experten II: 15 - 42, München
- BENEKE, E., 1979: Selbstverständnis und Handlungsrealität von Sozialarbeitern. Eine Fallstudie über Funktion und Praxis einer kommunalen Dienststelle, Weinheim/Basel
- BLANKE, T./SACHSE, C., 1978: Theorie der Sozialarbeit, in: A. Gärtner/C. Sachse (Hg.), Politische Produktivität der Sozialarbeit: 15 - 56, Frankfurt/M./New York
- BÖHNISCH, L., 1979: Politische Dimensionen sozialpädagogischer Analyse, unveröff. Dissertation, Tübingen
- BÖHNISCH, L., 1982: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt
- BÖHNISCH, L./LÖSCH, H., 1973: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: H.-U. Otto/S. Schneider (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2: 21 - 49, Neuwied/Berlin
- BONHOEFFER, M./WIDEMANN, P. (Hg.), 1974: Kinder in Ersatzfamilien, Stuttgart
- BREUER, S., 1982: Die Depotenzierung der Kritischen Theorie. Über Jürgen Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“, in: Leviathan 10 (1982), H. 1: 132 - 146
- BRUMLIK, M., 1980: Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik, in: Kriminologisches Journal 4 (1980), H. 4: 310 - 320
- BRUNKHORST, H., 1983: Kommunikative Vernunft und rächende Gewalt. Marxismus als Theorie der Gesellschaft (Bemerkungen zu J. Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“), erscheint in: Literatur Rundschau 6 (1983), H. 8
- BRUNNER, E.J./RAUSCHENBACH, T./STEINHILBER, H., 1978: Gestörte Kommunikation in der Schule. Analysen und Konzept eines Interaktionstrainings, München
- BUBNER, R., 1982: Rationalität als Lebensform. Zu J. Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“, in: R. Bubner, Handlung, Sprache und Vernunft: 295 - 316, Frankfurt/M.
- DAMM, D., 1975: Politische Jugendarbeit, München
- DANCKWERTS, D., 1978: Grundriß einer Soziologie sozialer Arbeit und Erziehung, Weinheim/Basel
- DIEBENBACHER, H./MÜLLER, A., 1977: Aufklärungswissenschaft in praktischer Absicht? Zu den Grundlagen von Aktionsforschung, in: A. Lüdtke/H. Uhl (Hg.), Anmerkungen und Argumente, Kooperation der Sozialwissenschaften, Teil 2: 111 - 138, Stuttgart
- DIEBENBACHER, H./MÜLLER, A., 1983: Wissenschaftstheorie und Sozialpädagogik, in: H. Eyferth u.a. (Hg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt (im Erscheinen)
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F., 1979: Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Zum Methodenbuch von Mollenhauer/Rittelmeyer und seiner theoretischen Fundierung, in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 3: 609 - 632
- FOUCAULT, M., 1977: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.
- GÄRTNER, A./SACHSE, C. (Hg.), 1978: Politische Produktivität der Sozialarbeit, Frankfurt/M./New York

- GERSHUNY, J.J., 1981: Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Produktion und Verbrauch von Dienstleistungen, Frankfurt/M.
- GEULEN, D., 1977: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie, Frankfurt/M.
- GROSS, P., 1983: Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft, Opladen
- HABERMAS, J., 1968: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser „Philosophie des Geistes“, in: J. Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“: 9 - 47, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1970: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1971: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M
- HABERMAS, J., 1972: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1973: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1976a: Einleitung: Historischer Materialismus und die Entwicklung normativer Strukturen, in: J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus: 9 - 48, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1979: Einleitung, in: J. Habermas (Hg.), Stichworte zur „Geistigen Situation“, Bd. 1: Nation und Republik: 7 - 35, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1981a: Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalität, Bd. I, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J., 1981b: Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Bd. II, Frankfurt/M.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N., 1971: Theorie und Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.
- HOLLSTEIN, W./MEINHOLD, M. (Hg.), 1973: Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Texte zur politischen Theorie und Praxis, Frankfurt/M.
- HONNETH, A. u.a., 1981: Dialektik der Rationalisierung. J. Habermas im Gespräch mit A. Honneth, E. Knödler-Bunte und A. Widmann, in: Ästhetik und Kommunikation 12 (1981), H. 45/46: 126 - 155
- INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR HEIMERZIEHUNG (IGfH), 1977: Zwischenbericht Kommission Heimerziehung der Obersten Landesjugendbehörden und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege „Heimerziehung und Alternativen. Analysen und Ziele für Strategien“, Frankfurt/M.
- JAPP, K.P./OLK, T., 1981: Zur Neuorganisation sozialer Dienste, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hg.), Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen. Expertisen II: 82 - 115, München
- JAPP, K.P./OLK, T., 1981a: Identitätswandel und soziale Dienste. Thesen zur Reorganisation behördlicher Sozialarbeit, in: Soziale Welt (1981), H. 2: 143 - 168
- JUNGBLUT, H.-J., 1982: Die Entalltäglicung durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendhilfeadministration, unveröff. Dissertation, Tübingen
- KALLSCHEUER, O., 1981: Auf der Suche nach einer politischen Theorie bei J. Habermas, in: Ästhetik und Kommunikation 12 (1981), H. 45/46: 171 - 182
- KASAKOS, G., 1980: Familienfürsorge zwischen Beratung und Zwang. Analysen und Beispiele, München
- KAUFMANN, F.-X., 1982: Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention, in: Kaufmann, F.-X. (Hg.): Staatliche Sozialpolitik und Familien: 49 - 86, München/Wien
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG, 1975: Organisation des Jugendamtes – Allgemeiner Sozialdienst, Bericht Nr. 6, Köln

- KONTOS, S./STEINERT, H., 1981: Über die staatliche Sorge um die „Weibspersonen von einem gesunden vielversprechenden Körper“, in: C. Sachße/F. Tennstedt (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 4, Geschichte und Geschichten: 107 - 128, Reinbek
- KOSIK, K., 1967: Dialektik des Konkreten, Frankfurt/M.
- KRAUßLACH, J., 1981: Aggressionen im Jugendhaus. Konfliktorientierte Pädagogik in der Jugendsozialarbeit, Wuppertal
- KRAUßLACH, J./DÜWER, F.W./FELLBERG, G., 1977: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast, München
- KUNSTREICH, T., 1975: Der institutionalisierte Konflikt, Offenbach
- LANGE, K./MÜLLER, B./ORTMANN, F., 1980: Alltag des Jugendarbeiters. An wessen Bedürfnissen orientiert sich die Jugendarbeit? Neuwied/Darmstadt
- LAU, T./WOLFF, S., 1982: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine soziologische Kritik an Modellen kompetenter Sozialarbeit, in: S. Müller u.a. (Hg.), Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I: 261 - 302, Bielefeld
- LEITHÄUSER, T., 1976a: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M.
- LEITHÄUSER, T., 1976b: Kapitalistische Produktion und Vergesellschaftung des Alltags, in: T. Leithäuser/W.R. Heinz (Hg.), Produktion, Arbeit, Sozialisation: 48 - 68, Frankfurt/M.
- LORENZER, A., 1972: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M.
- LORENZER, A., 1976: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft, in: T. Leithäuser/W.R. Heinz (Hg.), Produktion, Arbeit, Sozialisation: 13 - 47, Frankfurt/M.
- LUHMANN, N., 1973: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen, in: H.U. Otto/S. Schneider (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1: 21 - 43, Neuwied/Berlin
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E., 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hg.), 1982: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.
- MARZAHN, C., 1982: Zur Entwicklung des historischen Selbstverständnisses der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, in: Literatur Rundschau 5 (1982), H. 7: 6 - 22
- MILTNER, W., 1982: Street work im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung, Darmstadt/Neuwied
- MOLLENHAUER, K., 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H., 1975: Die Familienerziehung, München
- MÜLLER, B., 1982: Sozialpädagogisches Handeln. Zum Verhältnis von Alltäglichkeit, Reflexivität und professionellem Ethos. Habilitationsschrift, Tübingen
- MÜLLER, B., 1982a: Zum Stellenwert von Konzepten sozialpädagogischer Handlungskompetenz. Eine Diskussion mit Lau/Wolff, in: Neue Praxis 12 (1982), H. 4: 306 - 317
- MÜLLER, S., 1981: Der Leviathan wird bürgernah — Perspektivenwechsel in der öffentlichen Sozialarbeit, in: Neue Praxis 11 (1981), H. 4: 279 - 290
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U., 1980: Gesellschaftliche Bedingungen und Funktionsprobleme der Organisation sozialer Arbeit im Kontext stattdlichen Handelns, in: S. Müller/H.-U. Otto (Hg.), Sozialarbeit als Sozialbürokratie, Neue Praxis, Sonderheft 5: 5 - 29, Neuwied
- MÜLLER, S. u.a. (Hg.), 1982: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. Interaktionsmuster und Praxisanalysen, Bielefeld
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E., 1979: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“, in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 6: 853 - 881

- MÜNCHMEIER, R., 1981: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit, München
- NEGT, O./KLUGE, A., 1981: Geschichte und Eigensinn, Frankfurt/M.
- NIEKE, W., 1981: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen, in: Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen (hg. von S. Keil u.a.): 15 - 44, Neuwied/Darmstadt
- OELKERS, J., 1979: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 6: 831 - 851
- OLK, T./OTTO, H.-U., 1981: Wertewandel und Sozialarbeit – Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik, in: Neue Praxis 11 (1981), H. 2: 99 - 146
- OTTO, H.-U., 1973: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung – Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit, in: H.-U. Otto/S. Schneider (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2: 247 - 261, Neuwied/Berlin
- OTTO, H.-U., 1978: Administrative Selbstbegrenzung am Beispiel des Jugendamtes, in: C. Marzahn (Hg.), Sozialpädagogik – Institution, Partizipation, Selbstorganisation: 69 - 75, München
- OTTO, H.-U./SCHNEIDER, S. (Hg.), 1973: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 2 Bde., Neuwied/Berlin
- OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hg.), 1971: Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München
- OTTOMEYER, K., 1976: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Vorüberlegungen zur systematischen Vermittlung von Interaktionstheorie und Kritik der Politischen Ökonomie, Gießen
- OTTOMEYER, K., 1977: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus, Reinbek
- PETERS, H., 1973: Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die „pathologische“ Definition ihrer Adressaten, in: H.-U. Otto/S. Schneider (Hg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1: 151 - 164, Neuwied/Berlin
- PETERS, H./CREMER-SCHÄFER, H., 1975: Die sanften Kontrolleure – Wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen, Stuttgart
- RAUSCHENBACH, B., 1983: Erkenntnis und Erfahrung. Versuch einer Annäherung, Gießen
- RUDOLPH, E./STÖVE, E. (Hg.), 1982: Geschichtsbewußtsein und Rationalität. Zum Problem der Geschichtlichkeit in der Theoriebildung, Stuttgart
- SPECHT, W., 1979: Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von street work, Neuwied
- SPECHT, W./KURZWEG, K., 1983: Drogenberatung im Konzept mobiler Jugendarbeit, erscheint in: Neue Praxis 13 (1983)
- SÖLLNER, A., 1982: Jürgen Habermas und die kritische Theorie des gegenwärtigen Rechtsstaates. Versuch einer wissenschaftlichen Einordnung, in: Leviathan 10 (1982), H. 1: 97 - 131
- SCHÖFTHALER, T., 1982: Lernen von der dritten Welt. Kritik des universalen Fortschrittbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaften, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 1, 1982: 27 - 32
- SCHOLZ, F., 1982: Freiheit als Indifferenz. Alteuropäische Probleme mit der Systemtheorie Niklas Luhmanns, Frankfurt/M.
- SCHORR, K.E., 1979: Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. Bemerkungen zum Aufsatz von Müller/Tenorth, in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 6: 883 - 891
- SCHWEITZER, H./MÜHLENBRINK, H./SPÄTH, K., 1976: Über die Schwierigkeit, soziale Institutionen zu verändern. Entwicklungsarbeit im sozialpädagogischen Feld, Frankfurt/M.

- STUDIENREFORM UND HANDLUNGSKOMPETENZ IM AUßERSCHULISCHEN ERZIEHUNGS- UND SOZIALWESEN (hg. von S. Keil/G. Bollermann/W. Nieke), Neuwied/Darmstadt 1981
- THIERSCH, H., 1977: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Neuwied/Darmstadt
- THIERSCH, H., 1978: Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: Neue Praxis 8 (1978), H. 1: 6 - 25
- THIERSCH, H., 1981a: Der mißverständliche Alltag — Rückfragen zum Konzept einer alltagsorientierten sozialen Arbeit, in: Literatur Rundschau 4 (1981), H. 5/6: 90 - 97
- THIERSCH, H., 1981b: Die Zukunft der Sozialarbeit und der sozialen Berufe, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation: 20 - 38, München
- THIERSCH, H./RAUSCHENBACH, T., 1983: Theorie und Entwicklung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, in: H. Eyferth u.a. (Hg.), Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied (im Erscheinen)
- THIERSCH, H./FROMMANN, A./SCHRAMM, D., 1977: Sozialpädagogische Beratung, in: H. Thiersch, Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik: 95 - 130, Neuwied/Darmstadt
- TREML, A., 1981: Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von N. Luhmann, in: Bildung und Erziehung 34 (1981), H. 4: 434 - 445
- TREML, A., 1982: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie, Weinheim
- TREML, A., 1983: Technologiedefizit der Erziehung oder Reflexionsprobleme einer systemtheoretischen Pädagogik?, erscheint in: Literatur Rundschau 6 (1983), H. 8
- TREUTNER, E./WOLFF, S./BONß, W., 1978: Rechtsstaat und situative Verwaltung, Frankfurt/M.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H./JACKSON, D.D., 1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a.
- WEINGARTEN, E./SACK, F., 1976: Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität, in: E. Weingarten/F. Sack/J. Schenkein (Hg.), Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns: 7 - 26, Frankfurt/M.
- WOLF, F./FREIGANG, W., 1982: Wohngruppenleben. Bericht über eine Einrichtung öffentlicher Erziehung, Frankfurt/M.
- WORTMANN, R., 1978: Heim, Knast — und dann? Bericht aus einem Jugendwohnkollektiv, Frankfurt/M.
- ZEDLER, P./MOSER, H., 1979: Wissenschaftsgeschichte und Erkenntnisfortschritt. Anmerkungen zum Beitrag von Müller/Tenorth, in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 6: 893 - 904